

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

**As potencialidades pedagógicas da
implementação de processos de integração
curricular na prática docente em contexto de
Jardim de Infância e 1.º CEB**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área da
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Beatriz dos Santos Pêgo Bravo

Orientadora:

Professora Doutora Marta Uva

2020, maio

“Na integração curricular, os professores trabalham primeiramente como generalistas sobre temas integradores e em segundo lugar como especialistas de conteúdos.”
(Beane, 2002:53)

Agradecimentos

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Marta Uva, por toda a disponibilidade, apoio e orientação ao longo da realização do presente relatório. Por toda a paciência e tolerância demonstrada ao longo de todo este processo, que nem sempre foi fácil e nem sempre se viram resultados imediatos.

A todas as instituições onde tive a oportunidade de realizar os diferentes estágios, a todas as educadoras e professoras com quem tive o privilégio de trabalhar e aprender tanto, em cada um dos contextos educativos. Não esquecendo de todas as crianças, quer da creche e Jardim de Infância, quer do 1.º CEB, que tão bons momentos me proporcionaram, não só aprendendo comigo, como também me ensinando em igual parte. A todos, o meu agradecimento por me ensinarem o que é ser educador/professor, e por me demonstrarem que o que realmente é importante nesta profissão.

À minha família, pais e irmã, por todo o apoio e motivação que me deram ao longo destes anos, sendo essenciais para ultrapassar as dificuldades sentidas.

Ao meu namorado, que foi sempre paciente e me deu motivação para continuar, até nos momentos em que a maior vontade é desistir.

Às minhas amigas, por toda a ajuda que me prestaram, por serem boas ouvintes e me dizerem sempre que seria capaz. Por toda a paciência para as minhas inquietações e encorajamento constante.

À minha encarregada de loja, que para além de chefe foi minha amiga. Que tanto me encorajou e se disponibilizou para tudo, que adaptou os meus horários no local de trabalho para que conseguisse terminar este projeto.

A todos aqueles que cruzaram o meu caminho, conscientemente ou não, e que de alguma forma me fizeram aprender algo. Nem só as coisas boas e propositadas servem de aprendizagem.

Resumo

O presente relatório final de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém. Este relatório é constituído por duas partes, sendo que a primeira diz respeito aos momentos de estágio realizados durante o mestrado, onde se destacam os projetos implementados, bem com as atividades a eles inerentes. Já a segunda parte do relatório, diz respeito ao exercício investigativo realizado, acerca do conceito de Integração Curricular, bem como quais as suas implicações na prática docente, a influência dos documentos orientadores durante o processo e ainda o regime de monodocência como promotor de processos de Integração Curricular. Foram realizadas entrevistas a três educadoras e três professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico que expõem as suas perspetivas acerca do tema, bem como as suas implicações a nível prático e profissional. No final da apresentação dos resultados obtidos, é realizada a respetiva análise e síntese comparativa. Importa ainda referir que o processo de Integração Curricular exerce um papel ativo, no que diz respeito à aprendizagem das crianças, uma vez que o facto de se abordar um mesmo tema/conceito, utilizando as diversas áreas curriculares e explorando as várias perspetivas que ele possa ter, facilita a perceção das crianças sobre o mundo que a rodeia.

Palavras-chave: Integração curricular; Flexibilidade curricular; Interdisciplinaridade; Documentos orientadores; Prática educativa.

Abstract

This final internship report comes within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, held at the Escola Superior de Educação de Santarém. This report consists of two parts, being that the first one concerns the internship moments carried out through the master's degree, in which the implemented projects stand out, as well as the activities inherent to them. On the other hand, the second part of the report regards the investigative exercise that was executed about the concept of Curricular Integration, as well as the further development of the question surrounding its implications for teaching practice, the influence of guiding documents during the process, and also single teaching as a promotor of Curricular Integration processes. Three educators and three teachers of the 1st Cycle of Basic Education were interviewed in order to obtain their perspectives on the theme, as well as its implications at a practical and professional level. At the end of the display of the collected results, it is performed its respective analysis and comparative synthesis. It is also worth mentioning that the Curricular Integration process plays an active role in children's learning, since addressing the same theme/concept, while handling the different curricular areas and exploring the various perspectives that it may encompass, facilitates the children's perception of the world surrounding them.

Keywords: Curricular integration; Curricular flexibility; Interdisciplinarity; Guiding documents; Educational practice.

Lista de Siglas

PES	Prática de Ensino Supervisionada
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
ME	Ministério da Educação
AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
DGE	Direção Geral da Educação

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Lista de Siglas.....	iv
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Anexos	ix
Introdução	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche	3
1.1.1. Caracterização da Instituição e do Projeto Educativo.....	4
1.1.2. Caracterização da Sala.....	5
1.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças	6
1.1.4. Projeto de Intervenção.....	7
1.1.5. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	10
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância.....	12
1.2.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo.....	12
1.2.2. Caracterização da Sala.....	13
1.2.3. Caracterização do Grupo de Crianças	14
1.2.4. Projeto de Intervenção.....	15
1.2.5. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	18
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1.º CEB (1.º/2.º anos) ..	19
1.3.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo.....	20
1.3.2. Caracterização da Sala.....	21
1.3.3. Caracterização do Grupo de Crianças	22
1.3.4. Projeto de Intervenção.....	23
1.3.5. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	27
1.4. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1.º CEB (3.º ano).....	28
1.4.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo.....	28
1.4.2. Caracterização da Sala.....	28
1.4.3. Caracterização do Grupo de Crianças	31
1.4.4. Projeto de Intervenção.....	31
1.4.5. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	34
1.5. Percurso de Desenvolvimento Profissional - Autodiagnóstico	35
Parte II – Prática Investigativa.....	41
2. As potencialidades pedagógicas da implementação de processos de integração curricular na prática docente em contexto de Jardim de Infância e 1.º CEB.....	41

2.1. Identificação da problemática	41
2.2. Objetivos do estudo	41
3. Enquadramento Teórico	42
3.1. Clarificação de conceitos relacionados com a Integração Curricular	42
3.2. A integração curricular e documentos orientadores	45
3.2.1. Educação Pré-Escolar	45
3.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
3.3. A monodocência e a integração curricular	52
3.4. Trabalho de projeto e Integração Curricular	52
3.5. A integração curricular na minha prática	53
4. Metodologia para a recolha e análise de dados	55
4.1. Tipo de estudo	55
4.2. Participantes da amostra	55
4.3. Instrumentos de recolha de dados	55
4.4. Procedimentos investigativos	56
5. Apresentação e análise dos resultados	58
5.1. Análise dos dados recolhidos	58
5.1.1. Interpretação dos resultados das entrevistas às educadoras	58
Considerações Finais	70
Referências Bibliográficas	74
Anexos	77

Índice de Figuras

Figura 1 - Rede esquemática para a Integração Curricular (Beane, 2002, p. 22)	43
Figura 2 - Intensidade da integração entre disciplinas (Pombo, 1993, p. 36)	45
Figura 3 - Fundamentos e Princípios Educativos (OCEPE, 2016, p. 7)	46
Figura 4 - Esquema conceitual de competências (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, 2017, p. 19)	49
Figura 5 - Estrutura de apoio à planificação	53

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotina diária da creche	6
Tabela 2 - Objetivos da atividade "Massa de Modelar"	8
Tabela 3 - Objetivos da atividade "Tapete colorido e Coroa dos Reis"	9
Tabela 4 - Organização curricular do Jardim de Infância.....	13
Tabela 5 - Rotina diária do Jardim de Infância	14
Tabela 6 - Objetivos da atividade "As flores que mudam de cor"	16
Tabela 7 - Objetivos da atividade "Encontrámos uma caracoleta!"	17
Tabela 8 - Horário Letivo da turma (1.º/ 2.º anos)	22
Tabela 9 - Objetivos da atividade "A Minha Família"	24
Tabela 10 - Objetivos da atividade "Sentir diferente"	25
Tabela 11 - Horário letivo da turma (3.º ano).....	30
Tabela 12 - Objetivos da atividade experimental "Conservação de Alimentos"	32
Tabela 13 - Objetivos da atividade "Vamos relembrar o que já aprendemos"	33

Índice de Anexos

Anexo I – Teia do Projeto de creche “Brincar e Sentir”	76
Anexo II – Planificação da atividade de creche “Massa de Modelar”	78
Anexo III – Fotografias da atividade de creche “Massa de Modelar”	79
Anexo IV – Planificação da atividade de creche “Tapete colorido e Coroa dos Reis”	80
Anexo V – Fotografias da atividade de creche “Tapete colorido e Coroa dos Reis”	81
Anexo VI – Teia do projeto de JI “A Primavera”	82
Anexo VII – Planificação da atividade de JI “As flores mudam de cor”	84
Anexo VIII – Fotografias da atividade de JI “As flores mudam de cor”	85
Anexo IX – Planificação da atividade de JI “Encontrámos uma caracoleta!”	86
Anexo X – Fotografias da atividade de JI “Encontrámos uma caracoleta!”	87
Anexo XI – Teia do projeto de 1.º CEB “Aceita a diferença” (1.º e 2.º anos)	88
Anexo XII – Planificação da atividade de 1.º CEB “A minha família” (1.º e 2.º anos)	90
Anexo XIII – Fotografias da atividade de 1.º CEB “A minha família” (1.º e 2.º anos)	91
Anexo XIV – Planificação da atividade de 1.º CEB “Sentir diferente” (1.º e 2.º anos)	92
Anexo XV – Materiais da atividade de 1.º CEB “Sentir diferente” (1.º e 2.º anos)	95
Anexo XVI – Teia do projeto de 1.º CEB “Juntos chegamos mais longe” (3.º ano)	98
Anexo XVII – Planificação da atividade experimental de 1.º CEB “Conservação de alimentos (3.º ano)	100
Anexo XVIII – Fotografias da atividade experimental de 1.º CEB “Conservação de alimentos (3.º ano)	101
Anexo XIX – Planificação da atividade de 1.º CEB “Vamos relembrar o que aprendemos” (3.º ano)	102
Anexo XX – Materiais da atividade de 1.º CEB “Vamos relembrar o que aprendemos” (3.º ano)	104
Anexo XXI – Tabela de identificação dos educadores e professores	105
Anexo XXII – Guião das entrevistas	106
Anexo XXIII – Transcrição das entrevistas	108
Anexo XXIV – Tabela dos resultados das entrevistas realizadas às educadoras	p.127
Anexo XXV – Tabela dos resultados das entrevistas realizadas às professoras	p. 134

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, com o objetivo de obter o grau de mestre na área da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém.

Ao longo de todos estes estágios, deparei-me com algumas dificuldades no que toca à gestão do currículo e à articulação dos conceitos pertencentes às várias áreas curriculares. Segundo Roldão (2000), o currículo é um conjunto de “instrumentos e formas de organizar, (...) é o reconhecimento de um conjunto de aprendizagens necessárias” (p.17). No entanto, refere também ainda que o “conjunto de aprendizagens (...) não se reduzem às que estão expressas nos atuais textos” (p.17), referindo-se aos programas e metas curriculares.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, este está dividido em duas grandes partes: a primeira parte é constituída pelos diversos momentos de intervenção nos contextos de creche, Jardim de Infância e 1.º CEB; a segunda parte diz respeito à investigação do tema “As potencialidades pedagógicas da implementação de processos de integração curricular na prática docente em contexto de Jardim de Infância e 1.º CEB”.

Relativamente à primeira parte, são apresentados todos os momentos de estágio realizados ao longo do mestrado, sendo que é feita uma caracterização dos contextos, dos ambientes educativos, dos projetos educativos de cada uma das instituições e dos grupos de crianças com que intervimos. Para além disto, é realizada a análise de cada um dos momentos de prática, tendo em conta os projetos implementados e respetivas atividades, e ainda a avaliação de cada um deles.

Ainda nesta primeira parte, é realizado um autodiagnóstico relacionado com o percurso de desenvolvimento profissional, onde reflito acerca da minha prática e de todas as dificuldades sentidas e, em parte, ultrapassadas.

Já na segunda parte do trabalho, é apresentada a prática investigativa, bem como a perspetiva dos educadores e professores face à temática da Integração Curricular e da sua influência no desenvolvimento das crianças.

Segundo também Roldão (2000), o currículo deve ter incluídas as aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas e éticas. Todas estas aprendizagens “vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades mudam” (p.17). E nem por isto o currículo é assim tão mutável, não está assim tão adaptado às necessidades presentes da nossa sociedade.

Este estudo é composto pela identificação da problemática e pela exposição dos objetivos do estudo. Seguidamente, são apresentados o enquadramento teórico e os aspetos metodológicos, em que é exposto o tipo de estudo, os sujeitos da amostra, os instrumentos de recolha dos dados e os procedimentos investigativos. Posteriormente, é realizada a apresentação dos dados recolhidos, bem como a análise global e comparativa destes dados.

Para finalizar, expõe-se uma reflexão final acerca de todo o percurso desenvolvido ao longo das práticas, bem como as considerações finais relativas ao exercício investigativo.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

Na primeira parte deste trabalho de investigação, irão ser apresentados os diferentes períodos de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreram ao longo de todo o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro momento decorreu em contexto de creche, na sala de 1 ano de idade, no ano letivo de 2017/2018 entre os dias 26 de novembro e 19 de janeiro, sendo que o local de estágio, na cidade de Santarém, se trata de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O segundo momento, ocorreu em contexto de Jardim de Infância (JI), no ano letivo de 2017/2018, entre os dias 17 de abril e 1 de junho. Este estágio realizou-se numa escola de rede pública, pelo que o grupo de crianças era multietário, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Já o terceiro momento de estágio, decorreu no ano letivo de 2018/2019, com alunos de 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), entre os dias 20 de novembro e 18 de janeiro, também numa escola da rede pública.

Por fim, o quarto e último momento de intervenção, também no 1.º CEB, no decorrer do ano letivo 2018/2019, entre os dias 23 de abril e 31 maio, trabalhei com alunos do 3.º ano de escolaridade, numa escola da rede pública.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche

A creche pode ser o primeiro contacto que as crianças têm com a vida escolar, apesar de muito menos formalmente, o que pode causar um grande impacto nas suas vidas, motivo pelo qual as aprendizagens devem ser espontâneas, tal como afirma Coelho (2004):

O currículo integrado constrói-se na creche, como aliás no jardim de infância, a partir de algumas ações ou atividades planeadas pelo educador, mas sobretudo das inúmeras interações e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e o conjunto do ambiente educativo. Na organização desse ambiente, a preocupação com a segurança é uma prioridade, mas essa organização indica, de forma mais geral, o papel que é atribuído à criança no seu próprio processo de desenvolvimento, as escolhas relativas à aprendizagem e àquilo que se pensa ser importante as crianças aprenderem. (p. 116)

1.1.1. Caracterização da Instituição e do Projeto Educativo

O primeiro estágio realizado enquanto aluna de Mestrado, ocorreu em contexto de creche, numa IPSS na cidade de Santarém. A instituição encontra-se em funcionamento desde setembro de 1985 e alberga as valências de creche e Jardim de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os 5 meses e os 6 anos de idade.

Relativamente ao projeto educativo “Educar para saber sorrir”, que tem como princípios ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, fomentar nestas atitudes de respeito por si próprias e pelos outros, bem como atitudes de cooperação e partilha, e de valorização crítica pelo meio ambiente.

Este projeto engloba a comemoração de datas festivas, as atividades de apoio à família, o horário de funcionamento da instituição e as atividades de coordenação e, por fim, a avaliação do plano de atividades, que é realizado após o término de cada período.

Quanto à metodologia de trabalho utilizado nesta instituição, não tem por base um único modelo curricular, mas sim uma harmonia entre várias metodologias, tais como, o Modelo Escola Moderna (MEM), que Folque (1999) define como sendo um modelo pedagógico que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de praticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (p.5).

Também o Modelo High-Scope é tido como eixo pedagógico nesta instituição, e este, segundo Hohmann e Weikart (1995) tem como objetivo que a criança aprenda através da ação que realiza sobre os objetos, os materiais e os conhecimentos sobre o mundo. “As crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (p.22).

Ainda o Modelo Pedagógico Reggio Emília, em que, segundo Malaguzzi (1999), não existem disciplinas ou conteúdos programáticos, mas sim projetos que emergem das ideias das crianças e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens, defendendo que a educação das crianças é desenvolvida através da experimentação.

Para além deste, também a metodologia de trabalho de projeto faz parte do funcionamento da instituição, cujos princípios se baseiam “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais”, a criança assume o papel de “criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas.” (Ministério da Educação, 1998, p.135).

Para finalizar, ainda a Aprendizagem Cooperativa, que, segundo Lopes e Silva (2009), é “...uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4).

1.1.2. Caracterização da Sala

A sala de um ano, onde foi realizado o estágio, tinha uma área ampla, espaçosa e com bastante luz natural, uma vez que possuía grandes janelas que envolviam grande parte da sala. Esta era adequada às necessidades das crianças, uma vez que tinha muito espaço para que as crianças conseguissem explorar e deslocar-se livremente.

Esta sala era constituída pela zona de “reunião”, onde eram desenvolvidas algumas das atividades mais orientadas, sendo que também era usada como espaço de brincadeira livre; pelo fraldário, zona destinada à higiene das crianças, onde também havia bacias para algumas delas, uma sanita e dois lavatórios ambos adequados à altura das mesmas; por uma pequena sala onde eram arrumados os catres e alguns materiais didáticos para serem disponibilizados às crianças de vez em quando; e quanto à hora da refeição, existia um refeitório exterior à sala apenas para as crianças desta faixa etária.

O projeto pedagógico de sala é realizado no início de cada ano letivo, sendo elaborado pela educadora do grupo. Este projeto, na valência de creche, tem por base o projeto educativo da instituição, o plano anual de atividades, o manual de qualidade de creche, as características individuais do grupo de crianças, e por fim, os recursos existentes.

O tema do projeto denominava-se de “*A Brincar vou crescendo*”, sendo que as crianças através da brincadeira adquirem novas aprendizagens, se descobrem a si mesmas e ao mundo que as rodeia, desenvolvendo assim as capacidades necessárias para um bom crescimento e desenvolvimento.

O projeto pedagógico trabalhava, sobretudo, a dimensão “o mundo e os outros”, pois nestas idades, as crianças começam a ver o mundo de outra forma, sendo que a grande maioria já tem a marcha adquirida, começam a expressar-se, a movimentar-se de forma mais livre e a ter um papel mais ativo, explorando assim o mundo que as rodeia, através dos sentidos.

A educadora, ao elaborar este projeto, teve como objetivos proporcionar ao grupo momentos de afeto, tranquilidade, alegria e satisfação, e permitir que através da brincadeira as crianças desenvolvessem novas competências, cada uma no seu próprio ritmo. É também importante que estas tenham um papel ativo nas aprendizagens, não

apenas nas atividades orientadas, mas também nas atividades que resultam das rotinas diárias, das vivências da sala e dos seus interesses.

Relativamente às rotinas da sala, que também têm influência no projeto, estas podiam sofrer algumas alterações. Uma vez que as necessidades das crianças vão-se alterando, e por terem apenas um ano de idade, as atividades orientadas rondam apenas os 20/30 minutos. No quadro abaixo (tabela 1) é possível verificar os horários e as rotinas da creche, por onde se regiam as rotinas desta mesma sala:

Tabela 1 - Rotina diária da creche

Horário	Atividades/Rotina
07h30 – 09h00	Acolhimento das crianças
09h00 – 09h30	Lanche da manhã
09h30 – 10h00	Higiene
10h00 – 11h00	Início das atividades orientadas
11h00 – 11h30	Higiene e preparação para o almoço
11h30 – 12h30	Período de almoço
12h30 – 12h45	Higiene e preparação para a sesta
12h45 – 15h00	Início da sesta
15h00 – 15h30	Higiene e preparação para o lanche
15h30 – 16h00	Período do lanche
16h00 – 16h30	Higiene e brincadeira livre
16h30 – 18h30	Acolhimento das crianças
18h30 – 19h00	Prolongamento

1.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com que estagiei, era constituído por catorze crianças, sendo oito delas raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses.

Pode caracterizar-se o grupo de crianças como sendo extremamente autónomo e bastante desenvolvido a nível da interação social, a nível motor, e mesmo a nível da linguagem. Apesar disso, existiam algumas disparidades significativas entre as crianças, uma vez que, algumas delas, não se encontravam ao mesmo nível das restantes, o que é normal, pois cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento próprio.

A nível motor, a grande maioria das crianças já tinha adquirido a marcha e, algumas delas, até a corrida. No entanto, os dois rapazes mais novos tinham mais dificuldade neste aspeto, sendo que apenas gatinhavam.

As crianças conheciam bastante bem a rotina diária da sala, pelo menos a maioria delas. Sabem inclusive a ordem de chegada dos amigos, os momentos do dia, e quais os comportamentos adequados a cada um deles.

Pode referir-se também que este grupo era afetuosos, quer connosco, com a educadora, com a auxiliar, quer com as restantes crianças. A educadora também promovia estes momentos, dando uma significativa importância a estes, especialmente na hora do acolhimento.

Relativamente às refeições, à semelhança das restantes tarefas, este grupo era bastante autónomo, pois a maioria das crianças comiam sozinhas, sendo que apenas algumas delas demonstravam alguma dificuldade na execução desta tarefa.

Importa referir que, relativamente às atividades orientadas, as crianças eram muito interessadas em aprender e demonstravam um enorme prazer durante as mesmas. Por exemplo, sempre que contávamos histórias com fantoches, no final disso, as crianças não se queriam levantar do tapete, pedindo sempre que repetíssemos mais do que uma vez.

1.1.4. Projeto de Intervenção

A escolha do tema do projeto de intervenção, “Brincar e sentir” (anexo I) teve como base, tanto as necessidades das crianças como o projeto educativo, anteriormente construído pela educadora “A brincar vou crescendo”, uma vez que nesta fase é através das brincadeiras que as crianças conseguem descobrir mais sobre si próprias e sobre o ambiente em que estão inseridas. Foi então que se optou por escolher um tema onde pudessem ser trabalhadas as várias áreas de conteúdo através de atividades sensoriais, de forma a desenvolver diversas capacidades, principalmente ligadas ao desenvolvimento da linguagem, à estimulação dos cinco sentidos e à autonomia, que eram as principais preocupações da educadora.

Este projeto de intervenção teve como principais objetivos promover a autonomia das crianças, criar momentos de afetividade e desenvolver a motricidade das crianças, fazendo com que evoluíssem no sentido da marcha e também da alimentação. Para além disto, era importante que se estimulasse a criatividade, dando-lhes também a liberdade de interagir e participar nas suas próprias aprendizagens.

Na creche torna-se fundamental garantir que as necessidades das crianças sejam asseguradas, muitas delas através das rotinas diárias e das experiências vivenciadas. Portugal (2012), refere que as necessidades física, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de valores, é fulcral para as planificações, pois deve ser-lhes dada relevância, tanto como às rotinas e aos momentos de brincadeira livre.

Na creche “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.” (Portugal 2012, p.6)

As atividades planejadas e implementadas tiveram como intenção a descoberta e a exploração de novas sensações e de novos materiais, a estimulação para aquisição de novos conhecimentos que lhes permitissem explorar o mundo à sua volta, de forma a que se tornassem crianças mais confiantes em si próprias e cada vez mais autônomas.

Assim sendo, com a implementação deste projeto, as principais preocupações foram a descoberta e a exploração de novas sensações e de novos materiais, e a estimulação para aquisição de novos conhecimentos que lhes permitissem explorar o mundo à sua volta, de forma a que se tornassem crianças mais confiantes em si próprias e cada vez menos dependentes dos adultos.

De todas as atividades realizadas ao longo deste projeto, irei destacar apenas duas que, na minha perspectiva, foram as mais significativas, sendo que vão ao encontro da maioria dos objetivos de todo o projeto.

A primeira atividade, de nome “Massa de modelar”, teve como principais objetivos (tabela 2):

Tabela 2 - Objetivos da atividade "Massa de Modelar"

Objetivos da atividade “Massa de modelar”	
Expressão Corporal/Motora	- Explorar livremente e manusear diversas texturas e materiais; - Fortalecer a sensorialidade; - Desenvolver a motricidade fina.

Para iniciar a atividade, deixámos cair farinha sobre as crianças, deixando que se sujassem à vontade, explorando livremente o “material”, descobrindo as suas propriedades através do tato e também, em alguns casos, do paladar. Depois de algum tempo, começámos por meter farinha num algarido e juntar água até que a massa ficasse consistente, sempre sobre o olhar atento do grupo. Optámos por não juntar corante alimentar por ter receio que algumas crianças pudessem fazer alguma reação alérgica.

Durante o decorrer da atividade, fomos interagindo com as crianças dizendo que “está fria”, e “é fofinha”, apelando às várias sensações que a massa lhes podia proporcionar. Como seria de esperar, algumas crianças comeram pedaços da massa, o que não teve qualquer problema, uma vez que só utilizámos farinha e água.

Em análise reflexiva, a atividade correu bem e sentimos que as crianças se divertiram bastante, desenvolvendo os objetivos planeados. Foi interessante assistir às diferentes reações das crianças, visto que umas demonstraram vontade imediata de tocar, cheirar e comer a massa, enquanto outros se mostraram reticentes e com algum tipo de receio em tocar no material. A exploração, inicialmente livre, da farinha por si só, foi motivo de diversão e curiosidade por parte de todo o grupo.

Relativamente ao que possa ter corrido menos bem durante a implementação da atividade, posso referir que teria sido bem mais complicado se não tivesse a ajuda quer da minha parceira de estágio, quer da educadora cooperante, pois algumas das crianças não revelaram o mesmo interesse que as restantes e começaram a dispersar um pouco. O facto de estar mais focada nas crianças que estavam a participar ativamente em todo o processo da atividade fez com que nem sempre conseguisse gerir o restante grupo da melhor forma, até porque para um primeiro impacto com este tipo de atividades, e com a pouca experiência que ainda tinha em gerir o grupo, o facto de haver farinha espalhada por toda a sala, de algumas crianças estarem mais interessadas em outros brinquedos e eu ter as mãos todas sujas, não facilitou a implementação da atividade (anexo II). Apesar disto, as dificuldades sentidas serviram de aprendizagem e comecei a organizar as atividades de forma diferente, tentando prever as dificuldades que poderiam surgir e arranjar estratégias para poder resolvê-las, como por exemplo, quando possível, dividir o grande grupo em pequenos grupos, ficando um adulto responsável por cada um deles, visto que no estágio existia essa possibilidade.

A segunda atividade, denominou-se de “Tapete colorido”, uma atividade de expressão corporal/motora e de desenvolvimento sensorial que, foi aproveitada também para realizar a coroa para o Dia de Reis. Os objetivos desta segunda atividade foram (tabela 3):

Tabela 3 - Objetivos da atividade “Tapete colorido e Coroa dos Reis”

Objetivos da atividade “Tapete colorido e Coroa dos Reis”	
Expressão Corporal/Motora	- Desenvolver a motricidade; - Criar momentos de exploração livre; - Explorar o sentido da visão e do tato.

Esta atividade consistiu na deslocação das crianças num “tapete colorido”, ou seja, estava colado ao chão, uma tira grande de papel cenário com tinta espalhada aleatoriamente e esta estava coberta com uma manga plástica. Assim sendo, o objetivo desta atividade era que as crianças espalhassem a tinta ao longo da tira de papel cenário, deslocando-se sobre ele e deixando-o colorido. Foi curioso assistir à evolução do comportamento das crianças ao longo de toda a atividade, uma vez que estas começaram a criar estratégias para melhor conseguirem espalhar a tinta, quer fosse em pé, a gatinhar, ou até mesmo com as próprias mãos.

Ao invés de começar a explicar no que consistia a atividade propriamente dita, prepararam-se os materiais e deixou-se, apenas inicialmente, que o grupo explorasse sozinho e de forma independente o material. Enquanto alguns percebiam o que acontecia ao deslocarem-se sobre a tinta, outros nem tanto, e continuavam apenas a

assistir ou simplesmente a passar por cima do papel, sem que percebessem o que estava a acontecer. Depois desta exploração inicial, começámos também nós a exemplificar, levando a que todo o grupo se apercebesse que a tinta se espalhava à medida que passávamos por cima dela. Também demonstrámos que era possível fazer “desenhos” com a tinta, usando o dedo, tal como se faz na digitinta. As crianças foram ficando mais envolvidas na atividade, reproduzindo os comportamentos, quer de alguns colegas, quer dos adultos, revelando algum espanto e bastante diversão.

Relativamente aos aspetos menos positivos, não houve nada que se destacasse muito, apenas posso realçar que a preparação dos materiais e da atividade exige sempre alguma destreza da nossa parte, pois é necessário que a preparemos e que, simultaneamente, estejamos a gerir o grupo, mantendo-o ocupado ou fazendo com que as crianças também participem no processo, o que não era possível neste caso, tendo em conta a faixa etária das crianças e a atividade em si.

Por fim, após bem seco e exposto na sala por uns dias, o papel foi recortado através de um molde para fazermos as coroas dos Reis para que, posteriormente, as crianças as pudessem levar para casa na data festiva em questão. (anexo IV)

1.1.5. Avaliação do Projeto de Intervenção

Na unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada – Creche” foi solicitada a construção e a implementação de um projeto pedagógico de intervenção, tendo como base as características do grupo, as necessidades individuais de cada criança, e os domínios a serem desenvolvidos, bem como o projeto pedagógico de sala.

Relativamente às planificações, estas estavam adequadas ao grupo, sendo que os objetivos e estratégias eram direcionadas para o mesmo. Contudo, relativamente à prática, houve uma necessidade de adaptar as estratégias às especificidades de cada criança, respeitando o seu ritmo, proporcionando desta forma uma melhor aprendizagem.

Algumas das atividades pensadas e posteriormente planificadas sofreram algumas alterações no momento da implementação, uma vez que, na prática, surgiram algumas situações imprevistas. Exemplificando, algumas das atividades de carácter individual, acabaram por se desenvolver de forma conjunta, de modo a proporcionar a exploração livre por parte das crianças, promovendo o trabalho em grupo e respeito pelo outro.

Foi notório o interesse das crianças no decorrer das atividades, sendo que assistimos a um processo gradual no desenvolvimento das mesmas, conseguindo trabalhar os vários domínios, existindo assim uma aprendizagem global. A nível da interação social, apesar de o grupo já ser bastante desenvolvido neste aspeto, notou-

se que algumas das crianças mais tímidas interagiam melhor, quer com o grupo de crianças, quer com os adultos, começando a notar-se que brincavam cada vez mais em grupo. Também a nível motor, pude assistir à aquisição da marcha de uma das crianças que ainda gatinhava, de uma forma gradual, obviamente. A educadora cooperante ensinou-nos algumas estratégias que podem utilizar-se neste tipo de situações, como utilizar uma cadeira para permitir à criança que se desloque agarrado a ela e afastando-se gradualmente, para que se comecem a dar pequenos passos até à aquisição da marcha propriamente dita.

Também foi muito interessante assistir ao desfralde de algumas das crianças, que por algum motivo, estavam mais preparadas para tal, usando apenas a fralda na hora da sesta, e começando a utilizar o bacio na hora da muda das fraldas. No final do estágio, duas das crianças já só usavam fralda durante a noite, em casa.

A nível da linguagem, algumas das crianças eram já bastante explícitas, dizendo imensas palavras, e algumas, até construindo pequenas frases. Estas competências eram bastante desenvolvidas durante o conto de histórias e pelas canções, instrumentos que a educadora cooperante valorizava bastante e que fez com que, de alguma forma, eu também valorizasse mais.

Relativamente aos materiais elaborados, tentou-se que todos fossem dinâmicos, de forma a captar o interesse das crianças, sendo que estes não trabalhavam apenas um só domínio, mas diversos.

A elaboração deste projeto tornou-se uma mais-valia para o desenvolvimento enquanto futura educadora, uma vez que se obtiveram bases fundamentais para uma melhor prática em contexto de creche, visto que é prioritário conhecer o grupo com que se está a trabalhar, bem como as suas necessidades. Partindo deste ponto, é importante que o projeto estimule as competências existentes nas crianças, dando espaço para a aquisição de novas aprendizagens/competências. Os objetivos estabelecidos neste projeto foram, na grande maioria, atingidos com sucesso, pois as crianças, de uma forma geral, foram bastante participativas e interessadas em todas as atividades implementadas, quer orientadas, quer livres.

A avaliação, quer do projeto, quer das crianças, foi realizada de forma contínua através da observação direta e do registo fotográfico, no decorrer das rotinas do grupo e das atividades propostas. Para além disto, também o *feedback* da educadora e da orientadora de estágio foram fulcrais na autoavaliação e reflexão sobre a prática. Tentou-se que a avaliação fosse realizada corretamente, respeitando as crianças e os seus ritmos de aprendizagem, uma vez que cada uma das crianças tem o seu próprio ritmo e isso deve ser respeitado. Não se devem generalizar as aprendizagens e competências entre todas as crianças, uma vez que nem todas irão começar a andar

ou a falar ao mesmo tempo, nem todas têm a mesma capacidade e/ou vontade de interagir com as restantes.

E, para além disto, tal como assumem Carvalho e Portugal (2017, p.22) “A avaliação de crianças pequenas deve direccionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de classificações ou para a comparação entre crianças”.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

As aprendizagens adquiridas em contexto de Jardim de Infância, à semelhança do que acontece na creche, podem ser o motor de novas competências e também do desenvolvimento das crianças. Também é neste contexto que a interação social predomina, permitindo às crianças que comecem a desenvolver competências importantes neste domínio, que será a base de muita coisa nas suas vidas.

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem. (Ministério de Educação, 2016, p. 8)

1.2.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo

O segundo momento de estágio, realizou-se numa instituição que está localizada em meio rural, na zona de Santarém, e possui as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este Jardim de Infância, pertencente à rede pública do ME, está inserido num agrupamento de escolas constituído por dezassete estabelecimentos, que acolhem a educação pré-escolar, o 1.º, 2.º, 3.º ciclo do ensino básico, e ainda, o ensino secundário.

A instituição tem uma sala para o Jardim de Infância, e uma sala para cada ano de escolaridade, com a particularidade de que existem contentores a substituir algumas das salas, pelo facto de a escola se encontrar em obras de melhoramento.

Após o horário letivo, existiam ainda Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), realizadas ao longo da semana, no período de prolongamento, abrangendo as

áreas das expressões artísticas, nomeadamente a nível dramático, musical e motor (yoga).

Assim sendo, relativamente à organização curricular, o horário de funcionamento letivo era o seguinte (tabela 4):

Tabela 4 - Organização curricular do Jardim de Infância

Horário	Atividades/Rotina
09h00 – 11h45	Período da manhã
11h45 – 12h15	Período do almoço
12h15 – 15h30	Período da tarde
15h30 – 17h15	AEC

O espaço exterior era bastante “rico”, uma vez que, para além de um pequeno parque com escorrega e baloiços, existiam brinquedos para as crianças brincarem na areia. O espaço era bastante razoável e repleto de árvores e plantas, o que também serve de aproveitamento para abordar temas como a natureza e o respeito pela mesma.

Considerou-se que, o facto de se juntarem as duas valências durante os intervalos, era uma mais-valia para as crianças da instituição, uma vez que podiam conviver entre si, apesar das diferenças de idade e níveis de desenvolvimento, sendo que a aprendizagem é constante entre uns e outros.

Relativamente ao projeto educativo da instituição, referente ao ano letivo 2017/2018, era comum a todas as escolas que constituem o agrupamento, e tinha como eixo, a pessoa e a dignidade humana como valores fundamentais, criando condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, formando assim pessoas autónomas e responsáveis, bem como cidadãos ativos na sociedade.

1.2.2. Caracterização da Sala

A sala de Jardim de Infância da instituição era bastante ampla e diversificada, sendo que era composta por diversas áreas pedagógicas, sendo elas a “área da reunião”, a “área da garagem”, a “área do computador”, a “área da biblioteca”, a “área dos legos”, a “área da casa”, a “área dos jogos de mesa, a “área do quadro de giz”, a “área da pintura”, a “área do desenho, recorte e colagem” e ainda a “área da modelagem”. Para cada área de atividade, existia um número limite de elementos que as crianças deviam respeitar durante a escolha da mesma para a brincadeira livre.

A organização do ambiente educativo, neste caso, “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões

dessa organização.” (OCEPE, 2016, p. 26), pelo que considerei positivo, a importância que a educadora dava a todos estes fatores.

Como também está referido nas OCEPE (2016, p. 26), “na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos”.

Em toda a sala estavam afixados trabalhos das crianças, e, na “área da reunião” estavam afixados registos das mesmas, bem como as regras da sala, imagens alusivas às estações do ano, os números, o quadro do tempo, o quadro das presenças, o quadro dos números, a identificação dos cinco sentidos e ainda os aniversários das crianças organizados pelos meses do ano.

No que diz respeito à rotina da sala de Jardim de Infância, em que decorreu este período de estágio, apresento abaixo a tabela representativa da mesma (tabela 5):

Tabela 5 - Rotina diária do Jardim de Infância

Horário	Atividades/Rotina
09h00 – 09h30	Acolhimento das crianças
09h30 – 10h15	Início das atividades orientadas
10h15 – 10h30	Higiene e período do lanche
10h30 – 11h15	Recreio
11h15 – 11h45	Brincadeira livre
11h45 – 12h15	Higiene e período de almoço
12h15 – 13h30	Recreio
13h30 – 14h00	Brincadeira livre
14h00 – 15h15	Higiene e preparação para o lanche
15h15 – 15h30	Período do lanche

No que toca ao projeto da sala, esta não possuía um tema específico, regendo-se pelos projetos propostos pela sede do agrupamento, bem como alguns projetos coletivos propostos pelo município da cidade. Assim, a educadora, para além de participar nessas iniciativas, partia dos interesses e conversas das crianças para realizar as atividades para o grupo.

1.2.3. Caracterização do Grupo de Crianças

A sala de jardim de infância, que era a única sala deste contexto na instituição, sendo que as restantes eram destinadas ao 1.º CEB, era multietária, sendo constituída por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. O grupo era composto por vinte e três crianças, sendo dez raparigas e treze rapazes, dois deles com necessidades educativas especiais.

Era um grupo um pouco agitado e um pouco difícil de gerir, no entanto demonstravam interesse nas atividades propostas. Considero que o facto de ser uma

sala multietária, tenha sido, inicialmente, uma dificuldade na intervenção, uma vez que existia a necessidade de adaptar todas as atividades às diferentes idades e níveis de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças. Também as crianças mais novas possuíam um tempo de concentração menor, o que é normal, mas que acabava por agitar mais a “hora da reunião”.

A nível social, o grupo interage muito bem entre si, não sendo este anterior fator um problema para as crianças. É um facto que os mais velhos ajudam bastante os mais novos e estes aprendem também muito com os mais velhos, tornando as suas experiências variadas e enriquecedoras.

Um dos maiores interesses do grupo era a Natureza, sendo que as crianças revelavam bastante prazer quando se tratava deste tema, também por já terem semeado algumas flores e sementes de frutos, anteriormente. Ajudavam a educadora a tratar do “minijardim” da instituição e sabiam os nomes das árvores e flores que lá existiam. Também o interesse pelos animais, insetos e outros seres vivos era notório. Como tal, decidiu-se aproveitar este ponto de interesse para se intervir e criar o projeto de intervenção.

1.2.4. Projeto de Intervenção

O projeto aplicado partiu dos interesses das crianças, tal como já foi referido na caracterização do grupo. Assim sendo, este teve o nome de “A Primavera” (anexo VI), onde foram trabalhadas as suas características, nomeadamente as flores, frutos e animais da época, e ainda os valores a tudo isto inerentes, abrangendo sempre as diferentes áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, e ainda Área do Conhecimento do Mundo. Tendo em conta que algumas das crianças iriam ingressar no 1.º ciclo no ano letivo seguinte, deu-se também importância à realização de atividades que abordassem letras e alguns conceitos matemáticos um pouco mais complexos. O principal objetivo do projeto foi aproveitar o grande interesse das crianças pela natureza, para que pudessem ser abordados conceitos importantes e que tivessem significado para elas. Tendo em conta que o grupo tinha algumas dificuldades de concentração durante as atividades orientadas, tentou-se melhorar este aspeto, organizando atividades mais dinâmicas que exigissem a sua participação. Para além disto, no que diz respeito à duração das mesmas, estas começaram por ser mais curtas e foram aumentando gradualmente.

Ao longo de todo o projeto, foi realizado “O Grande Livro da Primavera”, que teve a função de portefólio, onde foram registadas todas as atividades do projeto como forma de compilar aprendizagens e ser verificada pelas crianças a evolução do projeto por elas executado. Através deste portefólio, as crianças não só consolidaram os

conteúdos, como também criaram uma sequência lógica de todo o projeto. Ao realizar cada uma das páginas do livro, destinada a cada uma das atividades, revia-se o processo das mesmas: como foram realizadas, que materiais se utilizaram e o que se fez com eles, relembrando ainda os conceitos abordados.

Importa referir que se valorizou a participação de todas as crianças na execução do livro, bem como toda a sua construção, decoração e organização. Existiu a participação coletiva e individual das crianças na construção do livro, dependendo do tipo de atividade em questão. Antes de se dar forma a cada uma das páginas, era discutido com todo o grupo o que lá se colocaria, o que achavam mais importante que aparecesse, como o faríamos e que materiais seriam utilizados. Tudo isto deu uma maior dimensão ao projeto e a este “Grande Livro da Primavera”, pois considerou-se que, o facto de as crianças terem participação ativa e poderem escolher e dar as suas opiniões sobre o que se iria fazer, fez com que se envolvessem mais e que as suas aprendizagens se tornassem mais significativas.

Como tal, este também foi utilizado como elemento avaliativo do projeto. Para ilustrar a execução deste projeto, irei apresentar duas das atividades realizadas durante a implementação do mesmo.

A primeira atividade a apresentar denomina-se “As flores mudam de cor?”, que teve como principais objetivos (tabela 6):

Tabela 6 - Objetivos da atividade “As flores que mudam de cor”

Objetivos da atividade “As flores mudam de cor?”	
Área de Formação Pessoal e Social	- Esperar pela sua vez na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem.
Área do Conhecimento do Mundo	- Encontrar explicações provisórias para dar respostas às questões colocadas e/ou experiências que observam.

Esta atividade iniciou-se, como de costume, com uma conversa com o grupo, na “área da reunião”, acerca de que tipos de flores as crianças conheciam, uma vez que foi uma das temáticas, até àquele momento, trabalhadas. Abordaram-se as necessidades das flores e plantas, nomeadamente da necessidade de água, elemento sem as quais não sobrevivem.

Questionou-se então, sobre o que aconteceria se se colocassem as flores dentro de água com corante e surgiram alguns palpites. Como tal, houve a necessidade de verificar o que aconteceria realmente.

Assim, as crianças sentaram-se em torno da mesa de trabalho, referindo que se iria realizar uma atividade experimental, apresentando-lhes o material de laboratório necessário, nomeadamente os tubos de ensaio e respetivo suporte, as flores, a água e

o corante, questionando-as acerca das suas eventuais utilidades e desenvolvimento da experiência.

Após terminada a parte prática da atividade experimental, foi referido que seria necessário algum tempo para observar os resultados, sendo que as plantas se vão alimentando gradualmente e devagar. Depois de algumas horas passadas, sempre com o olhar atento do grupo durante todo o dia, pôde observar-se que as flores tinham realmente mudado de cor, fator que foi analisado nos dias seguintes, uma vez que a cor do corante alimentar era mais notória com o passar do tempo.

A atividade foi bem-sucedida, uma vez que as crianças tiraram ilações, a partir das necessidades das plantas, sobre o que aconteceria após a execução da experiência. Foi interessante verificar que algumas crianças associaram de imediato que se a água tivesse cor, as flores se iriam transformar, referindo que normalmente elas ficam iguais porque a água não tem cor. Algumas delas referiram também que iria demorar muito tempo porque as flores bebem água devagar. Estes foram alguns dos comentários das crianças antes de se realizar a atividade experimental.

Também ficaram familiarizadas com algum material de laboratório, sendo que algumas não conheciam (anexo VII). Poderiam ter sido utilizados apenas frascos de vidro, ao invés dos tubos de ensaio e respetivo suporte. No entanto, considerou-se importante mostrar estes materiais às crianças, fazendo alusão a outras atividades experimentais, tornando assim a atividade mais dinâmica e proporcionando-lhes novas experiências. Considero que estes foram os aspetos mais positivos da atividade.

Relativamente aos pontos fracos da atividade, é importante referir que nem todas as instituições têm acesso a este tipo de materiais, o que pode desencorajar a implementação de mais atividades experimentais. Não significa que estas atividades não sejam possíveis de realizar sem os materiais próprios, no entanto, como já referi, considero importante que se mostrem novas realidades às crianças, diferenciando os materiais utilizados e também o tipo de atividades.

A segunda atividade que irei apresentar teve como nome “Encontrámos uma caracoleta!”, sendo que partiu da descoberta, durante o recreio, do molusco em questão. Assim sendo, abaixo apresento a tabela com os objetivos desta atividade (tabela 7):

Tabela 7 - Objetivos da atividade “Encontrámos uma caracoleta!”

Objetivos da atividade “Encontrámos uma caracoleta!”	
Área de Formação Pessoal e Social	- Esperar pela sua vez na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem.
Área de Expressão e Comunicação	- Representar e recriar plasticamente animais, nomeadamente, a caracoleta.
Área do Conhecimento do Mundo	- Compreender e identificar as características dos animais.

Esta atividade surgiu, depois de um recreio, em que as crianças encontraram uma caracoleta e quiseram levá-la para a sala para cuidarem dela tal como fizeram com os bichos da seda.

Assim, sentámo-nos na “área de reunião”, discutiu-se onde poderíamos colocar a caracoleta, e também qual seria o alimento que lhe poderíamos dar para que ela sobrevivesse. Com isto, após muitos se questionarem acerca dos seus hábitos, sugeriu-se que se fizesse uma pesquisa na internet sobre estes, com o auxílio de um dos adultos presentes. Após a realização da pesquisa, descobriu-se então que este tipo de ser vivo se alimenta de alface, couve e algumas frutas, nomeadamente, a maçã. As crianças decidiram também que a caracoleta tinha de ficar numa caixa para não fugir, e que esta tinha de ter buracos para respirar.

A fim de conhecer melhor as características da caracoleta, apesar de se ter “cuidado” dela durante o restante período de estágio, considerou-se interessante que se abordasse mais do que apenas os seus hábitos e alimentação. Assim, também para completar o “Livro da Primavera”, todas as crianças desenharam a caracoleta, sendo que, no final, elegeram um dos desenhos para que se pudesse legendar, e ficar a conhecer a anatomia do molusco.

Em modo reflexivo, esta atividade, apesar de ter sido planeada durante a efetiva implementação do projeto, considero que foi bastante significativa para as crianças, uma vez que partiu de uma descoberta delas mesmas e foi possível explorar diversas vertentes do tema em questão, interligando sempre com o tema do projeto de intervenção (anexo IX). O surgimento desta atividade deu a oportunidade, quer a nós, quer às crianças, de abordar uma temática que, provavelmente não seria abordada, caso não se tivesse encontrado a caracoleta. E, mais uma vez, o facto de ser dar às crianças a oportunidade de conduzirem as atividades, darem sugestões do que poderá ou não ser feito, fez com que estas se envolvessem mais e demonstrassem maior interesse. Para além de ter sido estudada a alimentação da caracoleta, a sua anatomia, o clima favorável à sua vida, criou-se também um sentido de responsabilidade no grupo, pois todos os dias, alternadamente, uma das crianças tinha de trazer alimentos para o ser vivo, a caixa onde ela estava tinha de ser limpa e trocada algumas vezes.

1.2.5. Avaliação do Projeto de Intervenção

O projeto não esteve bem definido desde início, no entanto, o facto de se terem seguido os interesses das crianças e as questões que surgiram por parte delas durante a sua rotina, foi o que tornou o projeto mais enriquecedor, quer para as crianças, quer para mim, enquanto futura profissional da educação.

Ao longo de todo o projeto, por se ter sentido alguma dificuldade na gestão do grupo, ao invés de algumas atividades terem sido realizadas em grande grupo, deveriam ter sido em pequenos grupos, para uma melhor organização e gestão do mesmo. Depois de observar que era mais difícil trabalhar em grande grupo, concluindo que as crianças não usufruíam de tudo o que poderiam usufruir, começámos então por organizá-los em pequenos grupos de trabalho, de forma a trabalhar também a cooperação entre as crianças.

Relativamente aos materiais utilizados na implementação do projeto, tentou-se, sobretudo, utilizar materiais de desperdício, o que foi quase sempre concretizado. As crianças gostaram dos materiais que foram construídos, quase sempre em conjunto com elas, fazendo-lhes referência várias vezes ao longo do estágio e muitos deles ficaram expostos na sala.

Considero que as aprendizagens do grupo foram significativas, especialmente no que toca ao nível de concentração durante o decorrer das atividades. Para além disto, apesar do grupo conhecer bastante alguns aspetos relacionados com a natureza, considero que lhes foram proporcionadas novas experiências, com as quais não tinham ainda contactado, como por exemplo a realização de atividades experimentais e as pesquisas na internet.

Apesar de todas as dificuldades sentidas ao longo do estágio, quer na interação com o grupo, quer com a organização e esquematização do projeto, as dificuldades foram sendo ultrapassadas, como por exemplo o facto de as atividades orientadas passarem a ser realizadas em pequenos grupos, que proporcionou uma melhor organização e gestão do grupo e das atividades em si; também o facto de irmos conhecendo melhor o grupo de crianças levou a que conseguíssemos adaptar as estratégias e a forma de lidar com elas, melhorando a nossa relação adulto-criança.

1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1.º CEB (1.º/2.º anos)

É no ensino básico que o percurso profissional das crianças se inicia. É o primeiro nível de ensino pertencente à escolaridade obrigatória e, como tal, para algumas crianças, é o primeiro contacto com a vida escolar. É importante que esta transição, seja casa-escola ou JI-1.º CEB, seja feita cautelosamente, preparando as crianças para as mudanças com que se irão deparar.

O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de

progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (Ministério da Educação, 2004, p. 11)

1.3.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo

O terceiro momento de estágio realizou-se numa escola do ensino básico, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém.

Neste estabelecimento existem duas valências em funcionamento, uma de Jardim de Infância (dos três aos cinco anos de idade) e outra de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade).

O espaço interior da instituição tem dois andares e é composto por sete salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas de Jardim de Infância, uma sala de multideficiência, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de professores e um ginásio. Desta forma, no total, a instituição tem nove turmas.

No exterior localiza-se o recreio, onde se encontra um escorrega, no qual as crianças podem brincar livremente, e um campo de futebol.

No que diz respeito à organização do pessoal docente e não docente, este é composto por professoras titulares, educadoras, uma professora bibliotecária, professoras de apoio educativo, professoras de ensino especial, terapeutas, as professoras de “ninho”, que são professoras de 1.º CEB que lecionam português e matemática às crianças com mais dificuldades, na hora destinada a cada uma dessas disciplinas na turma em que estão inseridas, e ainda assistentes operacionais (distribuídas pelo 1.º ciclo, pré-escolar e sala de multideficiência).

Esta instituição adere a vários projetos e parcerias, nomeadamente, com a Ludoteca. Relativamente a esta, os alunos têm a oportunidade de a visitar uma vez por mês onde realizam várias atividades. Existem também alguns alunos que, no fim do horário letivo, frequentam a mesma.

Relativamente ao projeto educativo, este abrange todo o Agrupamento e entrou em vigor no ano de 2013.

As linhas orientadoras do Projeto do Agrupamento estão na base da intervenção dos vários docentes e assentam em vários princípios e valores, tais como, uma escola inclusiva que tem lugar para todos, a promoção de participação de todos os parceiros, alunos, encarregados de educação, e corpo docente (funcionários e professores). (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013)

O Projeto Educativo tem diversos objetivos, tais como, estimular a mobilização e a participação e cooperação de todos os elementos da comunidade educativa,

construindo-se como uma organização que pensa de forma contínua em si própria, na sua estrutura e missão, e que se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultâneo avaliativo e formativo, articulando os esforços e aproveitando todas as oportunidades que estão ao seu alcance. Desta forma, é através do Projeto Educativo que a escola deve promover a construção de uma educação para todos, que afirme a diversidade e a diferenciação pedagógica na qual a sequencialidade, articulada com vários níveis de ensino, seja uma realidade.

1.3.2. Caracterização da Sala

A sala de aula em que se realizou este estágio, pode caracterizar-se como sendo bastante ampla e luminosa, uma vez que uma das suas laterais era coberta de grandes janelas.

Uma vez que existiam dois anos de escolaridade a trabalhar na mesma sala, a organização do ambiente educativo refletia isso mesmo, sendo que do lado direito da sala estavam os alunos de 1.º ano e, do lado esquerdo, os alunos de 2.º ano. Importa referir que os últimos tinham a disposição das suas mesas agrupadas, uma vez que se tratava apenas de seis alunos e esta organização facilitava o trabalho, quer dos alunos, quer da docente.

A sala era composta por diversos materiais pedagógicos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, sendo alguns deles mais tecnológicos e outros de caráter mais tradicional. Estes materiais, como por exemplo, o quadro interativo, os ábacos, o material multibásico, entre outros, foram sem dúvida um apoio à intervenção realizada.

Para além disto, existiam recursos materiais variados para dar resposta às atividades de expressão artística, fosse ela plástica, motora ou musical.

Também os *placards* informativos expostos nas paredes da sala de aula espelhavam o trabalho realizado pelos alunos e pela professora, sendo também um apoio para a aprendizagem dos alunos. Muitos dos trabalhos realizados durante o ano letivo estavam também expostos nas paredes.

Ainda à entrada da sala, existia um lavatório para utilização dos alunos, quer para lavar as mãos e beber água, quer para o auxílio nas atividades de pintura, por exemplo, em que é necessário lavar materiais.

Na organização curricular da instituição, existia a Oferta Complementar “Aprender a Ser”, ou seja, a escola, enquanto contexto de excelência para a aprendizagem e exercício das relações e interações sociais, deve ser promotora de uma educação para a cidadania, vivenciada e exercida no seu quotidiano, de modo transversal aos currículos das diversas disciplinas. Este exercício da cidadania é

essencialmente uma atitude e uma forma de ser, estar e fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade como sendo os seus próprios.

Assim sendo, esta Oferta Complementar abordava temas transversais no âmbito da Cidadania, nomeadamente, dos domínios que foram selecionados pelo Departamento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como é recorrente no 1.º CEB, cada turma tinha o seu horário curricular que, devendo ser flexível, podia sofrer alterações, se necessário, consoante as necessidades de cada grupo de crianças, ou até mesmo do docente, tal como está referido no Despacho n.º 5908/2017 do ME, cujo um dos objetivos orientadores é a “Garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos” (p. 13883).

Ainda assim, o “horário-base” da turma em que realizei o meu estágio, é apresentado na tabela abaixo (tabela 8):

Tabela 8 - Horário Letivo da turma (1.º/ 2.º anos)

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09h00 09h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09h30 10h00					Expressões Artísticas
10h00 10h30					
10h30 11h00	Intervalo				
11h00 11h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h30 12h00					Expressões Artísticas
12h00 12h30					
12h30 14h00	Almoço				
14h00 14h30	Oferta Complementar	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Estudo do Meio	Expressões Artísticas (Físico-Motora)
14h30 15h00					
15h00 15h30	Expressões Artísticas				

1.3.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O terceiro momento de estágio decorreu numa sala de 1.º e 2.º anos de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, sendo dezasseis do 1.º ano e seis do 2.º ano. De todos eles, quinze eram rapazes e sete eram raparigas. Dois dos alunos eram repetentes e sete eram condicionais. Existiam ainda três alunos do 1.º ano e três

alunos do 2.º ano que frequentavam o “Ninho” a Português, ou seja, um grupo mais reduzido de alunos, exterior à turma, que decorre aquando as aulas de Português da restante turma, com outro docente.

Tratava-se de uma turma bastante empenhada e demonstrou sempre grande vontade em aprender. O facto de existirem sete alunos condicionais refletia-se um pouco no comportamento da turma, na medida em que alguns deles eram um pouco imaturos, revelando, por vezes, um nível baixo de concentração.

Importa referir que o aspeto mais difícil de trabalhar nesta turma foi o facto de ter dois anos de escolaridade, em que os conteúdos e métodos de trabalho são significativamente distintos. As atividades para toda a turma não eram muito frequentes, à exceção do domínio das expressões artísticas.

Quanto ao nível da interação social desta turma, não existiram muitos conflitos, interagem bem entre si, demonstrando uma boa relação entre os alunos de 1.º e 2.º ano. De um modo geral, todos os alunos manifestaram atitudes positivas em relação à vida escolar, bem como à professora titular.

Relativamente aos interesses da turma, esta não revelava preferência por nenhuma área específica, interessando-se por todas elas de forma geral. Na área das expressões artísticas existia sempre um maior entusiasmo, até porque não eram realizadas tão frequentemente quanto as outras.

Importa ainda referir que a professora titular foi um elemento muito importante, no que esteve relacionado com a compreensão da dinâmica da turma, bem como com a interligação dos dois anos de escolaridade.

1.3.4. Projeto de Intervenção

O ideal de projeto seria dar continuidade a um já existente na turma, no entanto, deparámo-nos com a inexistência de projeto orientador. Foi-nos explicado pela professora titular que, no 1.º ciclo, a aplicação de um projeto nem sempre é fácil, devido à existência de metas rigorosas a cumprir e diversos conteúdos para lecionar, e que esta apenas orientava a sua prática pelos Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB.

Referiu a existência da Oferta Complementar, que se denominava por “Aprender a Ser”, que estava relacionado com questões de cidadania. Decidiu-se então partir deste projeto, tentando aplicar atividades que desenvolvessem as competências com ele relacionadas, o projeto “Aceita a diferença” (anexo XI). Sentiu-se alguma dificuldade em realizar atividades exclusivas deste tema, então, tentou-se dar ênfase aos valores e atitudes nas atividades que são realizadas, mesmo que abordassem outros conteúdos. Por exemplo, o conteúdo da família, inserido no programa da disciplina de Estudo do Meio, teve de ser abordado. Então, ao invés de se introduzir apenas o tema, recorrendo

às atividades do manual, decidiu-se contar a história “O Livro da Família”, de *Todd Parr*, em que eram expostos diversos tipos de modelos de famílias, o que permitiu explorá-los, e ainda, promover a aceitação da diferença, conhecendo também as características da turma.

Assim sendo, todo o projeto teve o intuito de realçar, sempre que possível, as questões de cidadania presentes, direta ou indiretamente, no decorrer das restantes atividades ao longo do estágio.

Serão então apresentadas duas atividades realizadas durante este terceiro período de estágio, que espelham a caracterização e objetivos do projeto.

A primeira atividade, denomina-se “A Minha Família” (anexo XII), sendo que apresento abaixo (tabela 9) os principais objetivos:

Tabela 9 - Objetivos da atividade “A Minha Família”

Objetivos da atividade “A Minha Família”	
Estudo do Meio Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições	- Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos e avós); - Representar a sua família (pinturas, desenhos, ...).
Cidadania e Desenvolvimento	- Reconhecer diferentes tipos de família; - Respeitar a diferença entre famílias; - Mobilizar a aceitação da diferença para outros contextos.

Esta primeira atividade foi implementada no período da aula de Estudo do Meio, com o intuito de abordar a temática referente à família, uma vez que esta surge nos Programas e Metas do 1.º CEB.

Assim sendo, de modo a abordar a temática de forma diferente, procedeu-se à leitura da história “O Livro da Família”, de *Todd Parr*, livro este que demonstra os diversos tipos de famílias, bem como a interação de cada uma delas.

Após a leitura da história, foi realizada uma discussão acerca da mesma, bem como uma conversa de reflexão sobre as famílias das crianças, abordando aspetos referidos pelas próprias. Salientaram-se as diferenças existentes, criando assim um elo de ligação com a cidadania, foco da Oferta Complementar, mas também com o cerne do projeto, que passa pela aceitação e respeito da diferença.

Para terminar a atividade, foi pedido a cada criança que fizesse uma representação, em desenho, da árvore genealógica da sua própria família, em que as crianças representaram os familiares à sua escolha.

Em modo de reflexão, esta atividade foi importante para a concretização dos objetivos do projeto, bem como para as crianças, que tiveram a oportunidade de falar sobre as suas próprias famílias, quer a nível de número, quer a nível de proximidade com os parentes. Falou-se também sobre os diversos tipos de famílias existentes, sendo

que umas eram monoparentais, outras reconstituídas e outras tradicionais. Importa referir que tudo isto foi abordado com subtilidade, não criando rótulos entre famílias, mas sim com o objetivo de as crianças se ouvirem mutuamente e perceberem que nem todas as famílias são iguais, aceitando-as a todas, para que se perceba que todas eram especiais para cada uma delas, apesar de serem todas diferentes. Antes de implementar a atividade, falou-se com a professora cooperante, uma vez que existia o receio de haver constrangimentos por parte de alguns alunos, até porque uma das crianças tinha já perdido o pai. No entanto, esta referiu que teria de se dar exemplos mais gerais, não tocando no assunto se a criança em questão não o abordasse.

A atividade foi bastante positiva, uma vez que as crianças gostaram imenso de falar das suas próprias famílias, fazendo muitas vezes relação com as dos outros ou vice-versa. O facto de existirem famílias reestruturadas e diferentes tipos de famílias poderia ser um constrangimento para a implementação da atividade, mas considero que a enriqueceu, pois a nível da cidadania é importante que as crianças compreendam que as realidades de uns, nem sempre são iguais às dos outros.

Já a segunda atividade, denominada de “Sentir Diferente” (anexo XIV), tratou-se de um conjunto de atividades realizadas em mais do que um momento. Apresento abaixo os objetivos estipulados para a atividade (tabela 10):

Tabela 10 - Objetivos da atividade “Sentir diferente”

Objetivos da atividade “Sentir Diferente”	
Estudo do Meio Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo	- Distinguir objetos pela textura e forma.
Expressão Artística - Dramática	- Reagir espontaneamente, por gestos/movimentos a ilustrações, atitudes e gestos; - Orientar-se no espaço a partir de referências auditivas e táteis; - Deslocar-se em coordenação com um par.
Cidadania e Desenvolvimento	- Transmitir valores de cidadania (aceitação da diferença); - Adequar comportamentos em contexto de cooperação; - Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade.

Esta atividade foi realizada em três momentos diferenciados, sendo que se tratou de um conjunto de atividades e não seria possível, nem faria tanto sentido, se fossem todas concretizadas umas a seguir às outras.

No primeiro momento, realizou-se uma atividade experimental, inserida na área de Estudo do Meio, sendo que o principal objetivo foi identificar os vários objetos sem utilizarem o sentido da visão, mas sim do tato.

A turma foi dividida em três grupos de trabalho, sendo que cada um destes tinha disponível um saco de pano com os diversos objetos lá dentro, para que cada aluno, na

sua vez, tentasse adivinhar o objeto que estava a tocar, acabando por mencionar algumas características do mesmo, a nível do tamanho, textura, entre outras.

Após a concretização da experiência, cada criança preencheu uma folha de registo acerca da mesma como forma de consolidação do que foi realizado, e também para as contextualizar com os processos inerentes a uma atividade experimental.

Para finalizar este primeiro momento, existiu uma conversa de reflexão acerca de toda a atividade, sendo que foram questionadas quais as dificuldades sentidas, tendo em conta que não tinham em seu auxílio todos os órgãos dos sentidos.

Já no segundo momento da atividade, como forma de articulação com a experiência descrita anteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma atividade de Expressão Dramática.

Assim sendo, existia um saco de pano com diversas imagens que representavam ações do quotidiano, relacionadas com os cinco sentidos. O objetivo era que cada criança, na sua vez, tirasse um desses cartões para mimar a ação que lá estava representada perante o restante grupo, com o intuito de que estes adivinhassem o que se estava a representar.

Posto isto, o primeiro aluno que respondesse corretamente, teria de dizer qual dos cinco sentidos estava associado à ação representada, bem como o respetivo órgão do corpo humano utilizado.

No final, realizou-se, mais uma vez, uma conversa de reflexão acerca de toda a atividade, relacionando-a com as restantes.

No último momento, como terceira atividade, e para concluir este conjunto de atividades, foi realizado um exercício a pares, em que uma das crianças se encontrava de olhos vendados, e a outra a chamar por ela, guiando-a para que esta viesse ao seu encontro. Para dificultar, também de forma a que as crianças percebessem como seria difícil abdicar de um dos cinco sentidos, toda a turma fez o exercício em simultâneo, sendo que as vozes se sobrepunham umas às outras, tendo a criança de olhos vendados que distinguir a voz do seu colega-guia.

Para finalizar, após as três atividades estarem completamente finalizadas, existiu uma conversa de reflexão acerca de todas elas, refletindo acerca das dificuldades sentidas em cada um dos momentos, sendo que algumas das crianças referiram que existiam pessoas que realmente não tinham algum dos cinco sentidos, sendo cegas, surdas ou mudas. Indo ao encontro das questões da cidadania e da aceitação da diferença, tema do projeto, falou-se sobre que estratégias podiam ou não ser adotadas para minimizar as dificuldades destas pessoas, sendo que as próprias crianças poderiam ser também uma ajuda.

Como pontos fortes da atividade, destaco o facto de esta se ter dividido em três momentos distintos, permitindo que as crianças criassem a relação existente entre cada um deles. Relativamente às dificuldades sentidas, apesar de não considerar um ponto fraco, posso apontar o facto de que os últimos dois momentos da atividade eram para ser realizados ao ar livre, mas devido às condições meteorológicas, teve de ser implementada no ginásio, o que não prejudicou a atividade.

1.3.5. Avaliação do Projeto de Intervenção

Uma das maiores dificuldades sentidas inicialmente, foi a definição do projeto, na medida em que se percebeu que no 1.º Ciclo do Ensino Básico não é tão imediato como no ensino Pré-Escolar, uma vez que existe uma estrutura curricular mais vinculada e um horário letivo, em que cada uma das áreas disciplinares tem um bloco de tempo atribuído. Isto leva a que exista menos flexibilidade curricular, também pelo facto dos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico serem algo extensos e exigirem, só por si, uma boa gestão por parte dos professores.

Na organização curricular da instituição, existia a Oferta Complementar, em que eram trabalhadas competências de cidadania e, por vezes, nem sempre existia tempo para estes serem trabalhados. No entanto, e sendo que são temas fulcrais a serem abordados nestas faixas etárias, todo o projeto foi baseado em torno das atitudes e valores.

Ao longo de todo o projeto, sempre que foi possível, implementaram-se as atividades para os dois anos de escolaridade para promover a interação entre os mesmos. Este fator foi sempre uma mais-valia, pois os alunos do 2.º ano encarregavam-se sempre de ajudar os alunos do 1.º ano, completando sempre as respostas dos mesmos, pois estes já tinham alguns conteúdos mais aprofundados.

Relativamente aos materiais utilizados na implementação do projeto, tentou-se ao máximo utilizar materiais de desperdício, o que foi, quase sempre, concretizado. A professora titular também sempre disponibilizou os materiais existentes na sala de aula, o que facilitou todo o processo. Os alunos gostaram bastante dos materiais construídos, bem como dos cartazes realizados, sempre em conjunto ao longo de todo o estágio, sendo que todos eles ficaram expostos na sala.

Em última análise, considero que a linha condutora do projeto foi cumprida e que nos permitiu criar boas relações com todo o grupo, atingindo os objetivos propostos. Para além dos conteúdos lecionados que estavam presentes nos Programas e Metas do Ensino Básico, os objetivos de trabalhar as competências de cidadania foi bem-sucedido, uma vez que as crianças iam mencionando, durante a relação mais ou menos formal que criaram connosco, aspetos mencionados durante as atividades mais

direcionadas ao projeto, como por exemplo a importância de ajudar as crianças com mais dificuldades, uma vez que existia na escola crianças com problemas de mobilidade.

1.4. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1.º CEB (3.º ano)

O 1.º CEB é orientado pelos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, que estipulam os conceitos e aprendizagens que devem ser realizadas pelos alunos, tendo em conta cada uma das áreas disciplinares e ano de escolaridade:

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. (Ministério da Educação, 2004, p. 23)

1.4.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo

A caracterização da instituição deste momento de estágio é igual à do estágio anterior, uma vez que estes se realizaram na mesma escola, pertencente ao mesmo agrupamento. Assim, o quarto momento de estágio realizou-se numa escola do ensino básico, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém.

Neste estabelecimento existem duas valências em funcionamento, uma de Jardim de Infância (dos três aos cinco anos de idade) e outra de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade).

O espaço interior da instituição tem dois andares e é composto por sete salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas de Jardim de Infância, uma sala de multideficiência, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de professores e um ginásio. Desta forma, no total, a instituição tem nove turmas.

No exterior localiza-se o recreio, onde se encontra um escorrega, no qual as crianças podem brincar livremente, e um campo de futebol.

No que diz respeito à organização do pessoal docente e não docente, este é composto por professoras titulares, educadoras, uma professora bibliotecária, professoras de apoio educativo, professoras de ensino especial, terapeutas, as professoras de “ninho”, que são professoras de 1.º CEB que lecionam português e matemática às crianças com mais dificuldades, na hora destinada a cada uma dessas disciplinas na turma em que estão inseridas, e ainda assistentes operacionais (distribuídas pelo 1.º ciclo, pré-escolar e sala de multideficiência).

Esta instituição adere a vários projetos e parcerias, nomeadamente, com a Ludoteca. Relativamente a esta, os alunos têm a oportunidade de a visitar uma vez por

mês onde realizam várias atividades. Existem também alguns alunos que, no fim do horário letivo, frequentam a mesma.

Relativamente ao projeto educativo, este abrange todo o Agrupamento e entrou em vigor no ano de 2013.

As linhas orientadoras do Projeto do Agrupamento estão na base da intervenção dos vários docentes e assentam em vários princípios e valores, tais como, uma escola inclusiva que tem lugar para todos, a promoção de participação de todos os parceiros, alunos, encarregados de educação, e corpo docente (funcionários e professores). (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013)

O Projeto Educativo tem diversos objetivos, tais como, estimular a mobilização e a participação e cooperação de todos os elementos da comunidade educativa, construindo-se como uma organização que pensa de forma contínua em si própria, na sua estrutura e missão, e que se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultâneo avaliativo e formativo, articulando os esforços e aproveitando todas as oportunidades que estão ao seu alcance. Desta forma, é através do Projeto Educativo que a escola deve promover a construção de uma educação para todos, que afirme a diversidade e a diferenciação pedagógica na qual a sequencialidade, articulada com vários níveis de ensino, seja uma realidade.

1.4.2. Caracterização da Sala

A caracterização da sala do quarto momento de estágio, será em muito, parecida com a do estágio anterior, uma vez que estes se realizaram na mesma instituição e a estrutura das salas não diferem muito umas das outras. Assim sendo, a sala de aula em que se realizou este estágio, pode caracterizar-se como bastante ampla e luminosa, uma vez que uma das suas laterais era coberta de grandes janelas.

A sala era composta por diversos materiais pedagógicos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, sendo alguns deles mais tecnológicos e outros de caráter mais tradicional. Estes materiais, como por exemplo, o quadro interativo, os ábacos, o material multibásico, entre outros, foram sem dúvida um apoio à intervenção realizada.

Para além disto, existiam recursos materiais variados para dar resposta às atividades de expressão artística, fosse ela plástica, motora ou musical.

Também os *placards* informativos expostos nas paredes da sala de aula espelhavam o trabalho realizado pelos alunos e pela professora, sendo também um apoio para a aprendizagem dos alunos. Muitos dos trabalhos realizados durante o ano letivo estavam também expostos nas paredes.

Ainda à entrada da sala, existia um lavatório para utilização dos alunos, quer para lavar as mãos e beber água, quer para o auxílio nas atividades de pintura, por exemplo, em que é necessário lavar materiais.

Na organização curricular da instituição, existia a Oferta Complementar “Aprender a Ser”, ou seja, a escola enquanto contexto de excelência para a aprendizagem e exercício das relações e interações sociais, deve ser promotora de uma educação para a cidadania, vivenciada e exercida no seu quotidiano, de modo transversal aos currículos das diversas disciplinas. Este exercício da cidadania é essencialmente uma atitude e uma forma de ser, estar e fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade como sendo os seus próprios.

Assim sendo, esta Oferta Complementar aborda temas transversais, no âmbito da Cidadania, nomeadamente, dos domínios que foram seleccionados pelo Departamento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À semelhança da apresentação do estágio anterior, irei expor o horário letivo da turma de 3.º ano de escolaridade, na tabela seguidamente apresentada (tabela 11):

Tabela 11 - Horário letivo da turma (3.º ano)

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09h00 09h30	Apoio ao Estudo	Matemática	Expressões Artísticas (Musical)	Português	Matemática
09h30 10h00	Inglês		Expressões Artísticas		Apoio ao Estudo
10h00 10h30					
10h30 11h00					
Intervalo					
11h00 11h30	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
11h30 12h00					Expressões Artísticas
12h00 12h30					
12h30 14h00					
Almoço					
14h00 14h30	Matemática	Apoio ao Estudo	Português	Oferta Complementar	Estudo do Meio
14h30 15h00		Inglês		Estudo do Meio	
15h00 15h30					
15h30 16h00					
Intervalo					
16h00 17h00	Estudo do Meio	Expressões Artísticas (Físico-Motora)	AEC	AEC	AEC

1.4.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O quarto momento de estágio decorreu numa sala de 3.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos, sendo catorze do género feminino e doze do género masculino. Existiam ainda quatro alunos que frequentavam o “Ninho” a Matemática, ou seja, frequentam um grupo mais reduzido de alunos, exterior à turma, que decorre aquando as aulas de Matemática da restante turma, podendo assim ter um maior apoio.

Tratava-se de uma turma bastante extensa, daí terem existido algumas dificuldades na gestão do grupo, fator que também se refletia na capacidade de concentração dos alunos. Existia ainda alguma dificuldade, por parte de alguns alunos, no cumprimento das regras, uma vez que também existiam alguns casos em que se verificava instabilidade, devido a problemas familiares.

Quanto ao nível da interação social desta turma, existiam alguns conflitos entre os alunos, sendo que estes revelavam dificuldades em trabalhar em grupo, respeitar a opinião do outro, interrompendo-se e insultando-se mutuamente. Apesar destes constrangimentos, eram alunos interessados e motivados a aprender novos conteúdos, demonstrando interesse sempre que eram dinamizadas aulas, especialmente se se utilizassem novos métodos e apresentação de conteúdos diferentes.

Relativamente aos interesses da turma, pode referir-se que os alunos eram interessados, de uma forma geral, por qualquer uma das áreas, não demonstrando uma preferência propriamente dita. Apesar disto, as atividades relacionadas com a área das expressões, eram postas em prática com um maior entusiasmo, quer pelo facto de não serem executadas com tanta frequência quanto as outras, quer por exigirem, algumas vezes, maior envolvimento físico. Tal como é referido pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, “a educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos, fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens” (1991, p.7).

É ainda importante referir que, a professora titular foi um elemento muito importante, no que toca à compreensão da dinâmica da turma, bem como à gestão da mesma.

1.4.4. Projeto de Intervenção

Sendo que a turma não apresentava um projeto pedagógico propriamente dito, e a professora cooperante orientava a sua prática pelos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, analisaram-se as características da turma na semana de observação,

e como foi referido na caracterização do grupo, as crianças demonstravam dificuldades no trabalho em grupo, bem como na sua relação entre uns e outros.

Por isto, e criando também relação com o projeto da oferta complementar, considerou-se que seria importante melhorar este aspeto e trabalhar em torno do respeito pessoal e interpessoal, através da realização do maior número de atividades possível, dividindo a turma em grupos de trabalho.

Assim sendo, aplicou-se o projeto “Juntos, chegamos mais longe!” (anexo XVI). Para a implementação do projeto, foi feita a ligação entre conteúdos do Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os valores inerentes ao trabalho em grupo e ao respeito pelo outro.

Relativamente às atividades implementadas durante o estágio, irei apresentar apenas duas das atividades que acredito que caracterizam de forma mais afincada os objetivos do projeto.

A primeira atividade é de carácter experimental e denomina-se “Conservação de Alimentos” (anexo XVII) e teve como principais objetivos (tabela 12):

Tabela 12 - Objetivos da atividade experimental “Conservação de Alimentos”

Objetivos da atividade experimental “Conservação de Alimentos”	
Estudo do Meio Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos	- Realizar experiências com alimentos; - Executar uma atividade experimental tendo como base um guião.
Cidadania e Desenvolvimento	- Colaborar e trabalhar em grupo; - Escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros.

Esta atividade surgiu no âmbito da área de Estudo do Meio, uma vez que é um conteúdo que deve ser abordado neste ano de escolaridade. No entanto, não querendo apenas cingir-me à sugestão do manual adotado, decidiu-se realmente aplicar a atividade experimental, com a variante de que dividir-se-ia a turma em grupos, promovendo a cooperação entre as crianças, visto ser uma das grandes dificuldades desta turma, bem como a aceitação de opiniões alheias e respeito pelas mesmas.

Com isto, após realizada a divisão da turma e a distribuição dos guiões da experiência, foi-lhes pedido que dividissem tarefas entre todos e foi interessante observar como decorreu este processo, pois logo se destacavam uma ou duas crianças por grupo que lideravam a situação, enquanto que outras delas apenas se acomodavam, e outras contestavam a distribuição que tinha sido feita. Houve interação e ajuda por parte dos adultos para que se chegasse a um consenso.

Durante a realização da experiência propriamente dita, existiram algumas discussões entre os grupos, mas depois de alguns minutos, as crianças já resolviam os conflitos entre si, com menos intervenção dos adultos.

Importa referir que, apesar de a base do guião da atividade experimental estar concretizada, durante vários dias, em diferentes momentos da semana, os grupos tinham de observar os resultados da experiência de cada um deles, registando-a.

Na minha perspetiva, nesta atividade houve uma visível articulação entre as áreas definidas para ela, sendo que, para além de se trabalharem os conteúdos definidos nos Programas e Metas para o 1.º CEB, foram explorados os objetivos do projeto que pretende articular as questões de cidadania, bem como o trabalho em grupo, que era realmente uma dificuldade para estas crianças.

Já relativamente à segunda atividade “Vamos Relembrar o que já Aprendemos” (anexo XIX), apresento abaixo os objetivos para ela definidos (tabela 13):

Tabela 13 - Objetivos da atividade “Vamos relembrar o que já aprendemos”

Objetivos da atividade “Vamos Relembrar o que já Aprendemos”	
Português Gramática	- Classificar palavras quanto ao número de sílabas e quanto à posição da sílaba tónica; - Identificar os tipos de frase; - Identificar pronomes pessoais; - Identificar adjetivos qualificativos e a sua concordância; - Conjuguar verbos regulares e irregulares; - Identificar os diferentes tipos de determinantes (artigos, possessivos e demonstrativos); - Expandir e reduzir frases; - Identificar afixos de uso mais frequente.
Cidadania e Desenvolvimento	- Colaborar e trabalhar em grupo; - Escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros.

Relativamente à execução desta segunda atividade, à semelhança do que aconteceu com a primeira, os objetivos desta cruzaram a planificação de conteúdos do ano letivo em questão com os do projeto e, por consequência, com as necessidades do grupo.

Aproximava-se a realização da ficha de avaliação de português e, visto que era necessário realizar uma revisão de todos os conteúdos, decidiu-se que, mais uma vez, se poderia dividir a turma em grupos de trabalho, promovendo novamente, o trabalho em grupo e tudo o que a isso está associado.

Também para não se realizar uma revisão de conteúdos de uma forma tão tradicional e, talvez não tão significativa para as crianças, realizou-se um *quiz* com recurso à plataforma *online* “Kahoot!”. Também aqui, o uso de tecnologias fomentou interesse nas crianças para a realização desta atividade.

Assim, com a turma dividida em grupos, e com apenas um *tablet* por cada um deles, as crianças tiveram de organizar a logística para que todos pudessem participar. Projetadas no quadro interativo, estavam as questões relacionadas com a gramática do

português que tinham de ser revistas, sendo que nos *tablets* apareciam as possibilidades de resposta, que tiveram de ser discutidas em grupo para que pudessem selecionar a opção correta. Inicialmente, esta boa gestão nem sempre foi conseguida pelos grupos, existindo algumas discórdias, quer acerca das respostas que tinham sido selecionadas, quer a nível de quem carregava nos botões ou não.

Este era realmente um dos grandes objetivos da atividade e, com o decorrer da mesma, foram-se notando algumas melhorias na gestão que as crianças faziam da participação de cada uma delas.

Reflexivamente, considero que a atividade foi bem-sucedida, pois foi possível verificar a interação da turma, cada grupo e cada criança, permitindo também avaliar quais deles tinham mais ou menos dificuldades na aceitação da opinião de outros, bem como do respeito que por cada um deles deveria existir.

O ponto fraco deste tipo de atividades é que nem todas as escolas têm disponíveis este tipo de materiais tecnológicos. Considero que a utilização das novas tecnologias pode ser um bom motor de aprendizagens, sendo que diferencia a prática educativa e, por consequência, motiva os alunos para a participação nas atividades.

1.4.5. Avaliação do Projeto de Intervenção

O projeto “Juntos chegamos mais longe!” foi realizado tendo em conta as características da turma, nomeadamente, as suas dificuldades a nível social e de relacionamento uns com os outros.

Tal como referem Johnson e Johnson (1990, p. 4):

“(...) working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning.”

Para trabalhar estas competências, relacionámos os conteúdos do Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o trabalho em grupo. Assim, sempre que os conteúdos e o horário permitiram, dividimos a turma em grupos de trabalho.

Inicialmente, formulámos os grupos de trabalho tendo em conta as características de cada um dos alunos, sendo que estes foram sendo adaptados consoante as necessidades e dificuldades sentidas. Com o decorrer do projeto, foram-se verificando algumas alterações e melhorias no trabalho em grupo permitindo, gradualmente, que os alunos participassem na elaboração dos próprios grupos.

Importa referir que, para o bom funcionamento e implementação do projeto, houve sempre uma tentativa, da parte das professoras estagiárias, de realizar atividades dinâmicas, nomeadamente, na introdução de novos conteúdos, para assim motivar o grupo para a aquisição de novas aprendizagens. Considerou-se também que todas estas aprendizagens foram bastante significativas e que lhes foram proporcionadas novas experiências, com as quais não tinham ainda contactado. A professora titular foi um elemento fulcral para o sucesso de todo o estágio, bem como para a implementação do projeto, uma vez que se demonstrou sempre disponível para tudo o que fosse necessário, acompanhando todo o processo de planificação e implementação das atividades.

Em última análise, pode referir-se que existiu um *feedback* positivo, quer por parte dos alunos, quer por parte da professora titular. Avaliando através da observação direta das crianças, e também da realização de conversas, mais ou menos formais, com estas, considerou-se que os objetivos do projeto foram sendo alcançados, uma vez que verificámos alguma evolução por parte das crianças, que participaram ativamente em todas as atividades, revelando ter consideração por nós e começando a ter consideração pelos seus colegas. Como por exemplo, no início do estágio, havia crianças que não podiam estar no mesmo grupo, por tornar impossível o seu trabalho e o dos seus colegas. No entanto, numa fase mais final, ainda que com alguma dificuldade, estas já conseguiam trabalhar juntas. Para além disto, de uma forma mais geral, a realização de trabalhos em grupo tornou-se um pouco mais suportável com esta turma, uma vez que inicialmente era realmente muito difícil, quer por causa dos grupos de trabalho em si, quer por todo o barulho que se fazia sentir na sala, quer pelos insultos que se ouviam trocar entre um grupo e outro de trabalho.

1.5. Percurso de Desenvolvimento Profissional - Autodiagnóstico

A Prática de Ensino Supervisionada é, na minha perspetiva, uma das componentes de um curso que habilita para a docência, não descurando a teoria em que aprendemos como lidar com novas situações que surgem ao longo do quotidiano, no que diz respeito à prática docente.

Ao longo de todos os estágios, existiu uma evolução a nível pessoal e profissional que fez com que sentisse cada vez mais satisfação e admiração pela profissão que escolhi vir a ter. Também a possibilidade de poder estagiar nas várias valências, idades, e tipos de instituição foi uma mais valia, sendo que me permitiu conhecer diversas realidades, diversos profissionais, cada um com o seu método de trabalho, e tudo isto serviu de grandes aprendizagens.

A implementação de projetos ao longo do meu percurso de desenvolvimento profissional permitiu que compreendesse a dinâmica e tudo o que envolve a planificação e aplicação de projetos, bem como quais as dificuldades que surgem, as burocracias que podem existir e até mesmo que, muitas vezes, são necessárias alterações e adaptações, quer no projeto, quer nas planificações que nele estão contempladas.

A interação com as crianças é, na minha perspetiva, um dos pontos-chave para uma boa prática profissional, uma vez que o facto de ser educadora ou professora, significa que elas são o nosso foco e devemos trabalhar segundo os seus interesses, aptidões ou vivências. O facto de cruzar tudo isto com os documentos orientadores de cada valência é o que consolida a prática, e foi esta máxima que tentei transparecer e implementar ao longo de todo o meu percurso académico.

Fazendo um balanço de todos os estágios, avalio-os positivamente, considerando todos os momentos, apesar de algumas dificuldades que foram surgindo, pois serviram sempre de aprendizagem e reflexão. Nomeadamente as dificuldades de gestão de grupo, sendo cada um deles diferentes e, por isso mesmo, as estratégias têm também de ser diferentes; do “desenho” dos projetos e da sua implementação, uma vez que estes acabam por, quase sempre, sofrer algum tipo de alterações devido a imprevistos, ou porque simplesmente não resultam como pensaria que resultassem; também, mais a nível de 1.º CEB, de encontrar estratégias para abordar determinado conceito através de diversas formas, que acontecia muitas vezes na matemática; e, sem poder descartar, a dificuldade que senti, também mais no contexto de 1.º CEB, ao tentar flexibilizar as práticas, sendo que sentia necessidade de realizar mais atividades de consolidação de conceitos e nem sempre foi possível, porque tínhamos de avançar na matéria.

Relativamente ao primeiro estágio, realizado em contexto de creche, iniciei-o com alguns receios, uma vez que nunca tinha interagido pedagogicamente com crianças tão novas, e algumas situações relacionadas com os cuidados aos bebés, não me eram tão familiares, como trocar fraldas e alguns momentos específicos da rotina diária da sala. Assim, considero que este estágio melhorou bastante as minhas aptidões neste sentido, pois comecei a sentir-me mais à vontade para lidar com este tipo de situações, fator que também melhorou à medida que fui conhecendo as crianças e as rotinas da sala. Na fase mais final do estágio, já não sentia as dificuldades que sentia ao trocar fraldas, ou ao decidir a quem ajudava primeiro durante a hora da refeição, por exemplo.

Isto foi possível porque a educadora cooperante e a auxiliar foram muito prestáveis e, desde cedo, se dispuseram a explicar todos os processos e a ajudar no que fosse necessário, esclarecendo sempre as dúvidas.

Foi um grupo muito cativante e interessado, o que permitiu também que as atividades fossem sempre diversificadas e que me conseguisse envolver tanto como as crianças, ainda que de forma diferente. Dei um significado diferente às minhas aprendizagens, refletindo ainda mais sobre a importância da brincadeira livre e orientada que, com intencionalidade pedagógica é tão ou mais importante que as atividades mais formais e planificadas, tal como está explícito nas OCEPE (2016) que refere que brincar não deve ser visto de forma redutora, em que o objetivo é que a criança esteja ocupada ou entretida, mas sim “como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p.10).

Relacionando também com o meu tema de pesquisa, considero que o facto de aplicar a integração curricular é bastante importante, ainda que as crianças estejam numa fase mais inicial das suas vidas, pois é nesta altura que começam a ser criadas as relações com o mundo que as rodeia. E, como tal, poder trabalhar alguns conteúdos, alargando-os a todas as áreas, faz com que as aprendizagens sejam muito mais significativas, concordando assim com Piaget (1986), que afirma que o primeiro estágio, sensório-motor dos 0 aos 2 anos, é considerado um estágio de inteligência prática, ou seja, as crianças já começam a entender as suas próprias ações, conseguindo por vezes prever o acontecimento seguinte. Este estágio tem extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que é nesta primeira fase que se desenvolvem as primeiras formas de pensamento e de expressão.

É fundamental, quer em creche, quer em qualquer outra das valências em que tive a oportunidade de estagiar, que se vá ao encontro dos interesses e realidades das crianças, permitindo-lhes participar no seu próprio desenvolvimento.

Já relativamente ao segundo estágio, realizado em contexto de JI, obtive mais uma vez, uma nova experiência, uma vez que nunca tinha contactado com instituições da rede pública do ME, mas sim apenas com IPSS. Toda a dinâmica é diferente numa instituição da rede pública, quer a nível de funcionamento, quer a nível de gestão e até mesmo de organização do ambiente educativo.

O estágio decorreu numa sala multietária, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, e foi esse o principal desafio deste momento de prática. Também não tinha experiência em trabalhar com grupos com idades tão distintas, o que se tornou algo desafiante no início, pois enquanto profissional, é muito mais complexo planificar e atuar com crianças com diferenças de idade tão grandes.

As atividades tinham de estar adaptadas quer aos mais novos, quer aos mais velhos, não podendo ser demasiado simples para uns ou demasiado complexas para os outros. Exemplificando: a “hora da reunião” era um dos momentos do dia em que se sentia mais esta diferença, pois com as crianças mais velhas, a nível do pré-escolar, era necessário que se fizesse a análise de uma história mais detalhadamente, por exemplo, ou era necessário abordar conceitos não tão simbólicos, o que nem sempre facilitava o trabalho com as crianças com três anos, que começavam a ficar mais inquietas, com sono ou perguntando se já poderiam ir brincar. Com o decorrer do período de estágio, foram sempre realizadas adaptações às atividades para que se pudesse responder às necessidades de todo o grupo, tentando que não se desse mais importância ao trabalho com umas crianças do que com outras, pois todas eram importantes e era necessário desenvolver trabalho com todas elas.

Não só dentro da sala havia várias idades, pois esta estava inserida numa escola de 1.º CEB, e também no recreio existia esta relação entre crianças de diferentes faixas etárias. Ao início parecia um pouco confuso, uma vez que o espaço não era assim tão vasto, com a agravante de que quando chovia, existia apenas o pavilhão polivalente onde todas as turmas se reuniam durante o recreio. No entanto, apesar de existir pouco espaço, comecei por perceber que, o facto de crianças com idades tão distintas crescerem e desenvolverem-se todas juntas, pode ser uma mais-valia, apesar de exigir uma maior flexibilidade dos profissionais, sejam eles educadores, professores, ou assistentes operacionais.

As crianças mais novas acabam por ter um apoio maior por parte das mais velhas, aprendendo com elas, seja a nível de conteúdos, seja a nível de relações; e as mais velhas podem ganhar um sentido de responsabilidade maior, sentindo-se também úteis e participativas na educação dos mais novos. Katz (1995), concorda com isto, sendo que afirma que, num grupo etariamente heterogéneo, as crianças mais novas veem nas mais velhas alguém com capacidade para as ajudar, por sua vez, as mais velhas veem nas mais novas, alguém que precisa da sua ajuda.

Passando por refletir sobre os estágios em 1.º CEB, o primeiro deles, com crianças do 1.º e 2.º anos de escolaridade, também me causou alguns receios, pois nunca tinha tido contacto prático com este nível de ensino. Senti uma grande responsabilidade por saber que teria de ensinar as crianças a ler, ainda mais porque se tratava quase do início do primeiro período letivo.

Fiquei surpresa por ter gostado tanto deste estágio, pois seria algo que pensei que não me fosse identificar tanto como com o JI. O mais desafiante para mim foi adaptar o currículo, bem como os programas e metas ao contexto envolvente, uma vez que existiam dois anos de escolaridade na mesma sala; para além disto, também criar

novas e diferentes estratégias para abordar os conteúdos foi sempre uma preocupação presente na minha prática.

Tudo isto foi um grande desafio, ainda mais compreender a dinâmica do 1.º CEB, com a qual nunca tinha contactado, pois a forma de planificar é diferente, os objetivos são diferentes e ainda existe um horário mais rígido para cumprir, sendo que cada uma das disciplinas tem a sua hora estipulada para ser trabalhada ao longo da semana.

É neste ponto que também se foca o meu tema de pesquisa, uma vez que senti algumas dificuldades em fazer com que existisse uma maior flexibilidade e integração na abordagem dos conteúdos. Senti, algumas vezes, necessidade de estender-me em determinados conceitos e de realizar mais atividades de consolidação.

Considero que teria sido interessante avançar com algumas questões que foram surgindo por parte dos alunos, e por vezes, não era possível fazê-lo por questões de cumprimento de prazos e conteúdos que saíam na próxima ficha de avaliação, isto quer neste momento de estágio, quer no estágio seguinte, com crianças do 3.º ano de escolaridade.

Com o decorrer do estágio, as maiores dificuldades foram-se dissipando, uma vez que a professora cooperante me ajudou em todas elas, aconselhando-me e sugerindo alternativas que poderiam melhorar a minha prática, tornando-me também mais segura. Como por exemplo, durante a planificação semanal, que ao início era um pouco confuso mas que começou a tornar-se mais intuitivo ao longo de todo o estágio; ou no que diz respeito à articulação que deveria ser feita entre os alunos de 1.º ano e os de 2.º ano, que também nem sempre era possível mas que se foi tornando num processo mais simples; também ainda o facto de algumas das crianças poder perguntar algo sobre determinado conteúdo, resposta à qual não conseguia responder com toda a certeza, fez com que eu preparasse melhor as minhas aulas, sendo capaz de responder ao que me questionassem, ou sabendo responder de que não tinha a certeza e que tínhamos de ir investigar. Todas estas dificuldades se tornaram aprendizagens.

Já no último estágio, com uma turma de 3.º ano de escolaridade, turma esta constituída por 26 alunos, apesar de estar um pouco mais segura e confiante, alguns desafios eram semelhantes aos do primeiro: existiu sempre a preocupação de adotar diferentes estratégias para abordar os conceitos, para assim tornar as aulas mais dinâmicas e diversificar o tipo de atividades.

Na minha perspetiva, senti que o programa para o 3.º ano de escolaridade está um pouco extenso, pois existem imensos conteúdos para abordar em relativamente pouco tempo. Isto exige uma grande capacidade de gestão de tempo e de grupo, para que se consigam cumprir os objetivos, fazendo com que as crianças aprendam tanto quanto possível.

Também o facto de a turma ser bastante numerosa, fez com que se adotassem diferentes estratégias, como organizar a turma em grupos de trabalho e tentar diversificar sempre as aulas, de modo a que as crianças se sentissem mais motivadas e, por consequência, mais empenhadas. Tudo isto, indo sempre ao encontro das necessidades das crianças, pois, para um educador ou professor esse é um dos seus principais objetivos.

Parte II – Prática Investigativa

2. As potencialidades pedagógicas da implementação de processos de integração curricular na prática docente em contexto de Jardim de Infância e 1.º CEB

2.1. Identificação da problemática

A escolha do tema foi surgindo durante os períodos de estágio, através da observação e planificação de atividades e projetos. Após diversas reflexões, fui verificando que, apesar de considerar importante que seja desenvolvida uma interligação entre conteúdos durante a aprendizagem das crianças, estejam elas na educação pré-escolar ou no ensino básico, nem sempre foi possível que tal acontecesse, pelas mais diversas razões que aprofundarei no corpo do trabalho.

A implementação de processos de integração curricular, na minha perspetiva, parece ser bastante benéfica no processo de ensino-aprendizagem na medida em que cria articulação entre os conteúdos lecionados e que promove a consolidação dos mesmos. Pode também dar mais significado à aprendizagem das crianças, pelo facto de cada uma delas ter ritmos de aprendizagem diferentes e poderem necessitar do reforço dos conteúdos e/ou de diferentes abordagens aos mesmos. Nas OCEPE (2016) está reforçada esta ideia, na medida em que se refere que o processo educativo e a construção articulada do saber não devem ser indissociáveis das diferentes áreas curriculares, sendo que devem ser abordadas “de forma integrada e globalizante” (p.31).

Assim sendo, é sobre toda esta temática que pretendo investigar, nomeadamente em que medida a conceção e operacionalização da integração curricular é ou não conseguida por parte dos profissionais, quais os exemplos positivos desta questão e quais as dificuldades sentidas, bem como quais as diferenças entre o ensino pré-escolar e o ensino básico, uma vez que poderei vir a exercer numa das duas valências.

2.2. Objetivos do estudo

Os principais objetivos deste projeto são:

- Identificar se os professores/educadores têm em consideração os processos de integração curricular.
- Caracterizar a importância da utilização da integração curricular no processo de ensino-aprendizagem.
- Descrever exemplos positivos da utilização destes processos.
- Identificar dificuldades na utilização desta metodologia.
- Reconhecer as principais diferenças entre o ensino pré-escolar e o ensino básico, no que toca aos processos de integração curricular.

3. Enquadramento Teórico

3.1. Clarificação de conceitos relacionados com a Integração Curricular

A integração curricular está relacionada com diversos conceitos que, inevitavelmente, estão associados uns aos outros, mas que devem ser clarificados para uma melhor compreensão dos mesmos, e de que forma estão interligados com o primeiro.

Integração curricular

Um dos fatores que se encontra no centro deste interesse deve-se ao facto deste conceito apelar a uma rotura lógica de organização pedagógica e curricular centrada na memorização e a acumulação passiva de informação, muitas vezes colocada em Sistemas Educativos que privilegiam a organização dos saberes, dos espaços e dos tempos curriculares e do trabalho dos professores de forma compartimentada em disciplinas científicas.

Segundo Raposo (2013), o cérebro processa as informações através de padrões e de relações com uma ênfase na coerência e não na fragmentação, assim estes afirmam que mais é compatível a nível cerebral, quanto mais unificado for o conhecimento, sendo deste modo, uma aprendizagem muito mais acessível.

A integração curricular preocupa-se com o aumento de oportunidades de integração “pessoal e social através da organização de um currículo à volta de questões significativas”, reconhecidas de forma colaborativa entre alunos e professores (Beane, 2002, p. 30).

A organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma mais-valia, pois o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona. A articulação permite ainda trabalhar através de uma perspetiva integradora e globalizante da experiência e do saber (Raposo, 2013).

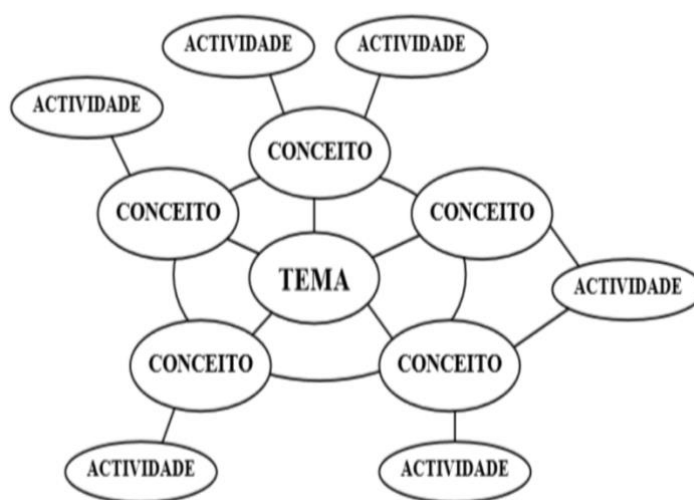
Para Beane (2002):

A integração curricular é uma conceção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo. (p. 10)

Cabe então ao professor como profissional, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo, de modo a que aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, isto é, faça sentido para quem a incorpora. A importância da integração curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos é amplamente reconhecida por muitos autores, que salientam o facto de a natureza global e complexa da realidade e do conhecimento, justificarem a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. A organização do currículo e do conhecimento de forma

unificadora permite que os alunos adquiram os saberes de forma mais acessível e significativa, ajudando-os a expandirem o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia.

Na visão de Beane (2002), a integração curricular está na base de uma educação democrática, implicando que os alunos tenham um papel ativo na planificação das atividades curriculares, pois a participação em atividades complexas leva à aquisição de conhecimentos através da construção do seu próprio saber. Nesta perspetiva, a integração curricular difere de outras abordagens interdisciplinares, uma vez que esta planifica a partir de um tema central. Segundo o mesmo autor, “na integração curricular a planificação começa com o tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as atividades que poderiam ser utilizadas para os explorar”. (p. 21)



*Figura 1 - Rede esquemática para a Integração Curricular
(Beane, 2002, p. 22)*

Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A pluridisciplinaridade é, segundo Pombo (1993), o conceito que reflete o nível mais baixo de fusão/coordenação entre as áreas, sendo que existe apenas uma comunicação entre elas, ocorrendo uma justaposição de diferentes temáticas em que se esclarecem alguns elementos comuns, mas não explicitando claramente as possíveis relações entre elas.

Também segundo Santomé (1998), na pluridisciplinaridade, “os alunos não transferem espontaneamente para o resto das matérias aquilo que aprendem em uma disciplina, nem o utilizam para enfrentar situações reais nas quais esse conhecimento se torna mais preciso.” (p. 71). É também referido pelo mesmo autor que, nesta perspetiva de ensino, os conhecimentos tendem a permanecer em compartimentos incomunicados, sendo que não se estabelece uma relação direta entre os conceitos.

Relativamente à interdisciplinaridade, segundo Pombo (1993), este é um conceito muito mais amplo que o anterior, sendo que ultrapassa a coordenação entre disciplinas, mas sim combinando os saberes entre si. Em semelhante perspetiva, Santomé (1998) refere que

a interdisciplinaridade é um contexto de estudo mais coletivo, em que se elabora um contexto mais geral, fazendo com que as “disciplinas” dependam umas das outras, ocorrendo “intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.” (p. 73)

Na visão de Raposo (2013):

A interdisciplinaridade é uma forma de organizar o conhecimento, evitando o seu isolamento e fragmentação. Esta não é mais do que a interação entre duas ou mais disciplinas. Implica a unificação de várias disciplinas, fazendo surgir uma nova área do conhecimento. Nesta perspetiva pretende-se que os professores, em conjunto, procurem temáticas e pontos de conexão entre disciplinas ou áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade visa interligar os conhecimentos, tendo em conta a complexidade do mundo em que vivemos. Esta assenta na reorganização e no agrupamento do saber, para que este não perca a sua relevância e significado. (p. 27)

Esta temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensamento fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber. No desenvolvimento de atividades interdisciplinares o aluno não constrói sozinho o conhecimento, mas sim em conjunto com outros e tendo a figura do professor como uma orientação.

Considera-se que a articulação entre as diferentes áreas dos saberes tende a dissipar-se ao longo do percurso escolar, pois o desenvolvimento do sistema segue esta lógica: mais integrado no início, introduzindo especializações, chegando à suma especialização quando acedemos ao ensino superior e nos tornamos especialistas.

Então, a Interdisciplinaridade, cujo conceito remete para uma aprendizagem transversal, fruto do cruzamento de conteúdos, não é de todo um agente para a criação de uma única disciplina do Saber, mas sim um fator de desenvolvimento de raciocínio, admitindo que as aprendizagens integradoras operam também no campo específico. Neste sentido, a aprendizagem interdisciplinar abarca conhecimentos científicos mais vastos que possibilita ao aluno relacionar aprendizagens. Trata-se por isso, de um processo de integração e flexibilidade dos conteúdos curriculares, pois serve para “garantir a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve” (Lopes, 2014, p.32)

Já a transdisciplinaridade, nas palavras de Pombo (1993), corresponde a:

Situações de integração máxima nas quais, pelo elevado grau de interação disciplinar alcançado, as fronteiras entre as disciplinas desaparecem conduzindo, no caso mais extremo, a uma situação de fusão dos diversos campos disciplinares. (...) Na situação

do nosso sistema de ensino, e sem que profundas alterações estruturais aí tenham sido introduzidas (a nível da flexibilidade de horários, da criação de espaços livres e, sobretudo, da articulação horizontal e vertical dos programas), só exceccionalmente e de forma muito pontual nos parece possível alcançar este nível de integração. (p. 37)

Este é um conceito em que, segundo Santomé (1998), desaparecem os limites entre as diversas áreas e se constitui um sistema que ultrapassa o plano das interações e relações entre elas. “Aqui a integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural” (p. 74).

Segundo a perspectiva de Pombo (1993), existe um grau de interação entre estes conceitos, relacionando a intensidade de integração de cada um deles:

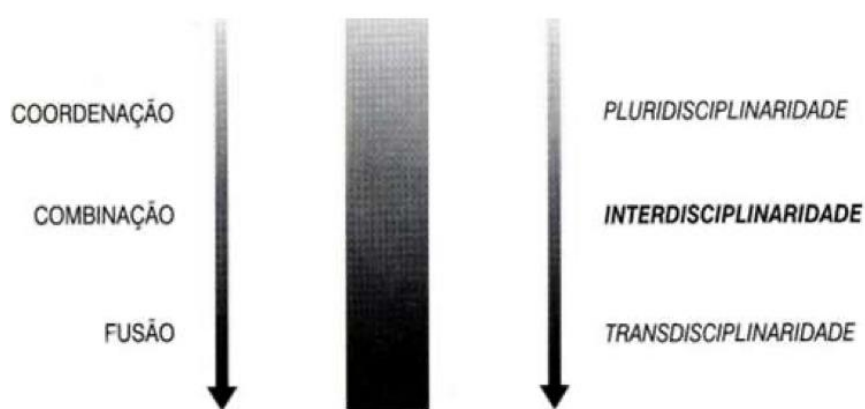


Figura 2 - Intensidade da integração entre disciplinas (Pombo, 1993, p. 36)

3.2. A integração curricular e documentos orientadores

3.2.1. Educação Pré-Escolar

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016)

Nas OCEPE, existem vários momentos em que se refere a importância da articulação entre as diferentes áreas do saber. Assim, pretende-se que sejam aqui expostos estes momentos, como forma de identificar de que modo a integração curricular está ou não presente neste documento orientador, a nível da educação pré-escolar.

Na introdução do documento pode ler-se que “são apresentadas as Áreas de conteúdo, em que, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (p. 6).

No que diz respeito aos fundamentos e princípios educativos da educação pré-escolar, surge um esquema representativo (p. 7) que espelha que deve existir articulação entre as diversas áreas. A utilização de esquemas circulares e de setas, que estão presentes na figura,

ênfatiza esta importância. Não só a integração curricular está presente no que toca aos conteúdos e áreas curriculares, como também é referida a articulação que deve existir, através da comunicação entre os meios envolventes: criança, família e instituição; não esquecendo da organização do ambiente educativo e da continuidade educativa e transições, que dizem respeito à linha condutora que deve existir entre as diversas etapas escolares das crianças, incluindo, mais tarde, a transição para o 1.º CEB. Expondo assim o esquema:

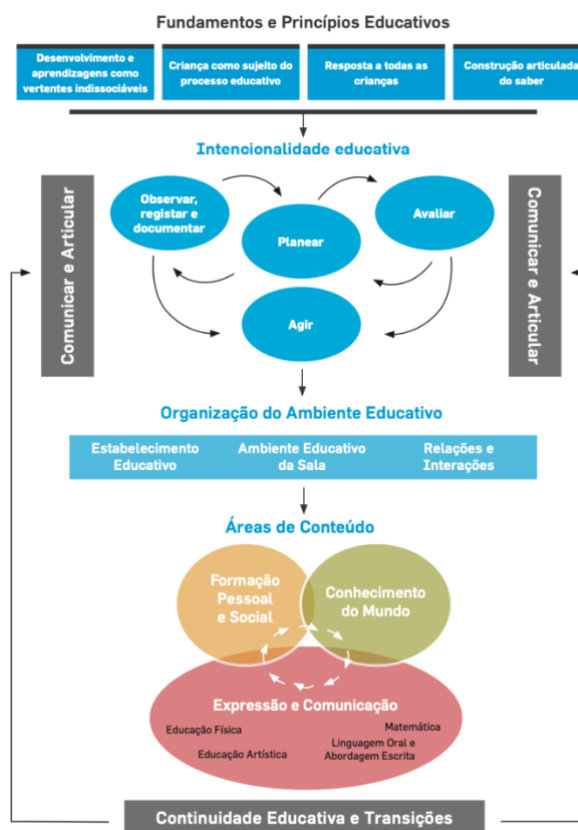


Figura 3 - Fundamentos e Princípios Educativos (OCEPE, 2016, p. 7)

É também referida a intencionalidade educativa como condutora de aprendizagens espontâneas que se devem concretizar, não só através de um ambiente estimulante, como também através do “desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (p. 8).

Neste documento, a criança é reconhecida como sujeito e agente do seu processo educativo:

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p. 9)

Tal como concorda Beane (2002), quando refere que na integração curricular, as crianças devem ter um papel ativo na planificação das atividades e projetos. Na mesma linha

de pensamento, também no documento orientador, surge novamente a ideia de que é importante que a criança participe no planeamento e avaliação, pois estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem, uma vez que “esta participação é uma condição de organização democrática do grupo, sendo também suporte de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo.” (p. 26)

No que toca ao planeamento, ação e avaliação, nas OCEPE está referido que:

A intervenção do/a educador/a no processo pedagógico vai sendo planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado. (p. 17)

Neste parágrafo é, mais uma vez visível a importância que é atribuída à articulação das áreas do saber, bem como à intencionalidade pedagógica que deve ser aplicada durante o processo.

Passando as explicações e detalhes acerca de cada uma das áreas de conteúdo, já na p. 31 volta a ser referido que estas áreas devem ser trabalhadas articuladamente e “abordadas de forma integrada e globalizante”.

A distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente. (p. 31)

Depois disto, são referidos alguns dos objetivos do educador, sendo que um deles refere que este deve “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios para que se integrem num processo flexível” (p. 32), tendo sempre em conta a participação e integração da criança no seu processo de aprendizagem. É ainda referido que “esta articulação poderá partir da escolha de uma entrada por uma área ou domínio para integrar outros” (p. 32).

A isto segue-se a explicação detalhada dos objetivos de cada uma das áreas de conteúdo, separadamente, com exemplos de situações reais, conteúdos a abordar e ainda auxilia o educador a avaliar cada uma das situações.

Surge então o último capítulo do documento, onde se expressa a importância da continuidade e transições, que se referem maioritariamente à transição da criança entre o ambiente familiar e a creche, entre a creche e o ensino pré-escolar, e ainda entre este último e o 1.º CEB.

3.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico (ME)

Vários são os documentos que orientam a prática do professor de 1.º CEB, situação que difere da educação pré-escolar. O mais específico, em que estão expostos os objetivos e conteúdos de cada uma das disciplinas, são os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico.

Este documento está organizado por áreas disciplinares, cada uma delas dividida pelos anos de escolaridade constituintes do Ensino Básico. Após analisar este documento, posso referir que a integração curricular não é referida nos Programas e Metas Curriculares do português (2015) e da matemática (2013), em que são expostos os objetivos e conteúdos a serem lecionados em cada um dos anos de escolaridade, e que também são referidos alguns critérios de avaliação referentes a cada uma destas duas áreas disciplinares.

As áreas das expressões artísticas e a área do estudo do meio (1991) surgem no mesmo documento e, como tal, analisá-las-ei pela ordem em que surgem.

No que diz respeito aos programas e metas da área das expressões artísticas, estas estão divididas por cada uma das expressões (expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical, expressão e educação dramática e expressão e educação plástica), cada uma delas dividida em blocos, onde estão expressos, à semelhança das restantes áreas, os objetivos e conteúdos a lecionar em cada uma delas.

Ao longo de todo o documento, não são referidas diretrizes acerca da integração curricular, sendo que os objetivos estão direcionados para cada uma das expressões, alguns mais gerais e outros mais específicos, no entanto não são criadas relações entre eles.

Já relativamente à área de estudo do meio, nos seus princípios orientadores, é referido que:

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. (p. 101)

Para além de ser referida a relação com algumas disciplinas científicas, o documento afirma que a área de estudo do meio interseta as restantes áreas do programa, “podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p. 101). Pretende-se que a estrutura do programa seja “aberta e flexível” (p. 102), e que permita aos professores, se assim for necessário e fizer sentido, recriarem os programas, alterando a sequência de acordo com as necessidades dos alunos, com os seus interesses e características do meio local.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (ME, 2017)

Este documento é mais um dos documentos orientadores do 1.º CEB, que visa dar referências aos profissionais e estabelecimentos de educação decisões a adotar, sendo que se constitui “como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.” (p. 2)

Na introdução do documento é referido que este contribui para a “convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (p. 8)

E ainda que “a abrangência e a transversalidade concorrem para a natureza recursiva deste documento, que consiste na possibilidade de, em cada ano de escolaridade, estar continuamente convocado o seu conteúdo e as suas finalidades.” (p. 9)

O documento em questão aponta vários princípios sobre os quais considera que “orientam, justificam e dão sentido” (p. 13) ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Um deles aponta precisamente para o conceito de integração curricular, referindo que o currículo deve ser coerente e flexível:

E. Coerência e flexibilidade – Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas. (Princípio E, p. 13)

O documento estipula áreas de competências que devem ser desenvolvidas nos e com os alunos aquando a sua saída da escolaridade obrigatória. Está exposta uma figura que espelha a importância que é atribuída à relação que deve existir entre conhecimentos, capacidades e atitudes:



Figura 4 – Esquema conceitual de competências (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, 2017, p. 19)

Após serem apresentadas as diferentes áreas de competências, no final do documento são exibidas as implicações práticas para a execução do documento. Assim, referem-se sugestões de ações “relacionadas com a prática docente que são determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos” (p. 31). Passo então a transcrever aqueles que estão, segundo a pesquisa que realizei ao longo do trabalho, relacionados com o conceito de integração curricular:

Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no cotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; (p. 31)

Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; (p. 31)

Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores. (p. 31)

Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores (DGE, 2018)

Este documento não é um documento orientador obrigatório a utilizar durante o ensino básico, no entanto faz parte de um projeto da Direção Geral de Educação (DGE), denominado de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que é implementado em regime de experiência pedagógica (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Este projeto abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo e visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. (DGE)

Todo o documento aborda diversos conceitos acerca da integração curricular, bem como a relação que existe entre os níveis e campos de decisão curricular (central, institucional, grupal ou individual), e ainda entre os agentes e parceiros na tomada de decisões no que toca à gestão do currículo.

Tendo em conta que o documento é algo extenso e não seria viável transcrever todos os momentos em que se fala de integração, flexibilidade e gestão curricular, irei focar-me apenas no “Capítulo III – conceitos e ambiguidades” do documento.

“As aprendizagens que integram um currículo podem ser de todo o tipo: sociais, conceptuais, técnicas, etc. Podem, além disso, estar organizadas de inúmeras maneiras – por afinidades, por campos de saber científico, por problemas da vida prática, etc.” (p. 41)

O documento refere que a matriz escolar que está imposta nas escolas é a transposição das disciplinas científicas reconhecidas ao longo dos tempos, entre a pós-industrialização e a modernidade. A cultura científica repousa nestas disciplinas científicas e cada uma delas representa passos epistemológicos relevantes na história do conhecimento humano e, segundo o documento, nada existe de errado na implementação das mesmas, pois estas são referências básicas da nossa cultura.

No entanto, já nem todos os conteúdos fazem o mesmo sentido que fizeram no início da implementação dos programas, tendo em conta a evolução da humanidade, assim como das tecnologias e ainda o meio envolvente de cada uma das escolas.

Em termos curriculares, as “disciplinas” são elementos de uma quadrícula organizativa, relativos não só aos saberes, mas sobretudo ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho. São, em termos estritamente organizativos, áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas. (p. 42)

Refere-se ainda que o conceito de interdisciplinaridade é falado há trinta anos e que a organização escolar é um pouco resistente a isto. Este conceito é “repetidamente recomendado e exaltado nos textos programáticos de política educativa” (p. 42), mas existe dificuldade em concretizá-lo. Para contrariar estas dificuldades, e para criar uma cultura interdisciplinar na escola, devem organizar-se as disciplinas e os campos curriculares de outra forma.

A implementação deste projeto de flexibilidade curricular visa transformar gradualmente as “lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores” (p. 43) com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, numa perspetiva transformativa.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (DGE)

Este despacho surgiu aliado ao projeto de gestão curricular das escolas e professores e, como tal, irei analisar em que consiste e quais são os seus princípios e finalidades. Podemos ler logo no seu início (p. 13881):

Conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade.

Ao longo de todo o documento, é salientada a importância de se alcançar os objetivos do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, sendo que deve ser uma preocupação para os profissionais da educação. Um dos princípios orientadores refere que deve valorizar-se a “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade” (p. 13883).

Assim, o despacho confere às instituições que adotam o projeto, a gestão de “até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade” (p. 13883). Podem ainda, tendo em consideração o contexto de cada escola, ser criadas

novas disciplinas que devem ser lecionadas no tempo destinado à Oferta Complementar, sem prejudicar as disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base.

3.3. A monodocência e a integração curricular

Segundo Lima (2007), o conceito de monodocência assenta no facto de o processo de ensino, de diversas áreas disciplinares, ser efetuado por um único professor, em relação a um determinado grupo/turma. A monodocência, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), tem a ver com “um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único”.

Roldão (2000), defende que a monodocência traz benefícios aos alunos, quer de natureza psicológica, quer de natureza pedagógica. Psicologicamente, no que diz respeito à afetividade entre professor e aluno, sendo que esta influencia o trabalho pedagógico de aquisição de conhecimentos. No aluno, a afetividade atua a nível da memória, da perceção e da motivação. A visão global do mundo é feita através do professor, enquanto figura de referência. Pedagogicamente, o professor que trabalha em regime de monodocência, tem a possibilidade de conhecer melhor os alunos e responder mais adequadamente, às necessidades de cada um. Nesta perspetiva, a monodocência requer que o professor tenha um conhecimento curricular polivalente.

Para além disto, Beane (2002), refere ainda que “na integração curricular, os professores trabalham primeiramente como generalistas sobre temas integradores e em segundo lugar como especialistas de conteúdos” (p. 53).

3.4. Trabalho de projeto e Integração Curricular

São vários os autores que se debruçam acerca desta metodologia de trabalho, sendo que irei passar a citar algumas das definições que estes lhes atribuíram.

Segundo Vasconcelos (2006), “o trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p. 3).

Já Katz & Chard (2009), referem que o trabalho de projeto é “um estudo aprofundado de um determinado tema” (p. 3).

Leite, Malpique, & Santos (1989), afirmam que esta é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 140).

Ainda Rangel (2002), declara que é “um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo” (p. 12).

Para finalizar, na perspetiva de Castro & Ricardo (2002), “o trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (p. 11).

Estas afirmações cruzam-se com o que Beane (2002), refere acerca da integração curricular, em que se defende a participação, integração e planificação com as crianças/alunos durante as suas aprendizagens, utilizando conhecimentos das diversas áreas pedagógicas, com diversos métodos de investigação, adequando-os sempre aos seus interesses e meio envolvente, assim como os recursos disponíveis em cada um deles.

3.5. A integração curricular na minha prática

Apesar de este capítulo da investigação se destinar, maioritariamente, a uma revisão literária acerca do tema em estudo, considero que seja pertinente fazer uma análise ao meu percurso de estágios, relativamente à integração curricular.

Posso referir que, quer a interligação entre as áreas de conteúdo em contexto de pré-escolar, quer a interdisciplinaridade em contexto de 1.º CEB, foram sempre preocupações presentes ao longo do meu percurso académico, daí também a escolha desta temática.

Durante todos os estágios, foi necessária a criação de projetos adequados ao meio, ao contexto e, conseqüentemente ao grupo de crianças. Os projetos foram planificados com o modelo adaptado de Hernández (2002), tal como refere Cardona *et al.* (2015, p. 113):

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar (os conhecimentos e as experiências das quais se parte)	Recursos
Conexões com outras matérias e saberes	Tema/ Questão/ Ideia-chave		Apresentação final – o portefólio
Atividades para todo o grupo	Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação – o que compreenderam e são capazes de transferir

Figura 5 – Estrutura de apoio à planificação

Com este modelo é possível ter uma visão mais ampla sobre os conteúdos a trabalhar num determinado projeto, bem como os meios que serão utilizados e que tipos de atividades serão realizadas.

Também o facto de existir um compartimento destinado às “conexões com outras matérias e saberes”, remete, mais uma vez, para a integração curricular. Para além disto, a definição de um tema ou ideia-chave, facilita o processo de interligação entre as diversas áreas, quer em contexto de pré-escolar, quer em contexto de 1.º CEB, e este exercício foi aplicado em cada um dos estágios.

A nível da forma, foi este o meu método, tentando, sempre que possível, incluir o máximo de dimensões e elementos relacionados uns com os outros, tendo em conta o tema do projeto e as necessidades de cada um dos grupos com que intervim.

A nível do conteúdo, posso referir que os objetivos das atividades pertencentes a cada um dos projetos, nem sempre espelharam a integração curricular que implementei durante os

estágios. Existiu alguma dificuldade na definição de objetivos, no que toca à integração curricular, mais afincadamente no 1.º CEB, uma vez que as aulas eram planificadas tendo em conta o horário das turmas, em que cada bloco está destinado a uma área específica. Nesse sentido, na educação pré-escolar existe uma maior liberdade no que toca à planificação de atividades e conteúdos, uma vez que se verifica uma maior flexibilidade na gestão de tempo.

Relativamente ao tipo de atividades, existiu o esforço de se tentarem cruzar, na medida do possível, os conteúdos das diversas áreas, explorando cada um deles, não só com a minha orientação, mas também seguindo os interesses e realidades dos diferentes grupos.

No que toca à avaliação, em qualquer um dos contextos, para além de todos os trabalhos realizados, fossem eles mais teóricos ou mais práticos, esta foi sempre realizada com base na observação e conversas informais com as crianças, bem como a realização de registos de grupo. O facto de se estar a abordar determinado tema/conceito, e as crianças fazerem relação desse novo conteúdo, com outros anteriormente abordados, através de intervenções mais ou menos formais, fez com que houvesse um sentimento de realização, pois revelaram muitas vezes, ainda que nem sempre conscientemente, que a integração curricular esteve presente e que as aprendizagens foram bem-sucedidas.

4. Metodologia para a recolha e análise de dados

4.1. Tipo de estudo

O presente exercício investigativo é de natureza qualitativa. Segundo Afonso (2014), a investigação qualitativa tem como preocupação a recolha de informação fidedigna e organizada sobre temas específicos da realidade social, baseado na prática e com o propósito de originar conceitos, de forma a interpretar essa realidade. O autor refere ainda que este tipo de estudos são “considerados mais congruentes com a agenda contemporânea da investigação académica em educação, centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso” (p. 14). Sendo assim, este tipo de investigação permitiu que conhecesse e compreendesse melhor a realidade estudada, confrontando com a pesquisa teórica, de modo a ter uma análise completa sobre a problemática.

Este tipo de investigação é também designado de naturalista, na medida em que o investigador conhece e frequenta os espaços no qual está interessado, observando a natureza dos participantes. Neste caso, os espaços observados, na qual se encontram os participantes, são as escolas e Jardins de Infância.

4.2. Participantes da amostra

Para a recolha de dados foram selecionados educadores e professores, uma vez que foram com estes profissionais de educação com que trabalhei, que lecionam nos contextos em que poderei vir a trabalhar e ainda porque são os principais promotores dos processos de Integração Curricular.

Foram então selecionadas três educadoras, sendo que duas exercem em contexto de creche e outra em contexto de pré-escolar, em IPSS.

Relativamente às três professoras de 1.º CEB, uma delas leciona no 2.º ano de escolaridade, outra no 4.º ano de escolaridade e outra no 3.º ano de escolaridade.

Importa referir que os participantes do estudo, foram os profissionais com quem tive contacto ao longo dos períodos da Prática de Ensino Supervisionada e lecionam no concelho de Santarém. Em anexo (anexo XXI) podem consultar-se os quadros de identificação dos entrevistados.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados do presente trabalho investigativo optei pela realização de entrevistas e pela observação direta.

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face, por intermédio do telefone ou de meios informáticos. (Afonso, 2014, p.104)

As entrevistas realizadas são semiestruturadas, na medida em que foi elaborado um guião composto por questões orientadoras, divididas em blocos temáticos e definidas em função de objetivos, que foram posteriormente aplicadas aos participantes da amostra. É possível consultar-se o guião das entrevistas nos anexos (anexo XXII).

Este tipo de entrevistas, são conduzidas através de um guião, constituído por diversas questões orientadoras. Contudo, existe a possibilidade de o entrevistador colocar outras questões ao entrevistado, que considere pertinentes tendo em conta o desenrolar do diálogo.

O guião das entrevistas dirigido aos profissionais de educação, foi dividido em seis blocos, cada um com os seus tópicos orientadores/questões, estabelecidos de acordo com os objetivos do estudo. O guião apresenta questões iguais, quer para educadores, quer para professores.

Os blocos estão organizados da seguinte forma:

O Bloco I – “Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado”, que tem como principais objetivos solicitar a autorização do entrevistado, bem como garantir a confidencialidade da entrevista, e também caracterizar o entrevistado.

O Bloco II – “Conceções acerca do processo de Integração Curricular”, que permite recolher as conceções acerca do processo em questão, bem como identificar as suas posições e opiniões quanto ao mesmo.

O Bloco III – “Planificar para a Integração Curricular” pretende reconhecer se os profissionais da educação têm em consideração o processo da Integração Curricular e de que forma o utilizam nas suas planificações.

O Bloco IV – “A Integração Curricular na prática educativa” pretende identificar as vantagens e desvantagens do processo, bem como salientar as dificuldades sentidas por parte dos profissionais, no que diz respeito às planificações e flexibilidade curricular.

O Bloco V – “Aprendizagem das crianças com a Integração Curricular”, que tem como principal objetivo recolher opiniões acerca das aprendizagens das crianças e de que forma o processo de Integração Curricular lhes pode ser favorável.

E por fim, o Bloco VI – “Observações” que pretende concluir a entrevista, dando oportunidade ao entrevistado de salientar algum aspeto que considere pertinente para a investigação, que não tenha sido abordado durante os restantes blocos da entrevista.

4.4. Procedimentos investigativos

A investigação está dividida em várias partes, sendo que tudo teve início durante os estágios, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A observação direta foi o ponto de partida da investigação, uma vez que foi através dela que começaram a surgir as questões principais relacionadas com a temática. Segundo Serafini e Pacheco (1990), “a observação desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor” (p.1).

Com o surgimento destas questões, houve a necessidade de realizar pesquisas para responder às mesmas, colmatando assim algumas das minhas dúvidas. Ainda assim, a curiosidade manteve-se e, por isso, decidi debruçar-me acerca da Integração Curricular: nomeadamente acerca das implicações que tem este processo, quais as dificuldades na sua aplicação, qual o seu impacto no desenvolvimento das crianças, e ainda acerca das diferenças, existentes ou não, entre o ensino Pré-escolar e o 1.º CEB.

Depois disto, a investigação propriamente dita, que implicou uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, bem como a aplicação de entrevistas, formuladas por mim, com base nessa mesma pesquisa, a profissionais da educação que lecionam nestas duas valências.

Para uma conclusão mais correta do estudo, foi realizada a análise de todas as entrevistas aplicadas, em que foram expostas todas as respostas, sendo posteriormente estudadas e comparadas. Finalmente, interligou-se toda a análise com o enquadramento teórico e com todas as pesquisas realizadas.

As entrevistas foram, todas elas, aplicadas pessoalmente com os entrevistados e, posteriormente transcritas, como se pode consultar nos itens em anexo (anexo XXIII).

Depois da recolha dos dados iniciou-se a organização dos mesmos, tendo em conta os procedimentos de análise de conteúdos de Bardin (1977).

Esta organização tem como princípio transformar os dados brutos do texto (entrevistas) em informação somente necessária, através da técnica de recorte. Importa referir que nem todo o texto foi tido em consideração, uma vez que algumas informações não estavam tão direcionadas às questões realizadas durante as entrevistas. No entanto, a transcrição integral das mesmas pode ser consultada em anexo (anexo XXIII).

De seguida, passou-se ao agrupamento dos resultados obtidos em temas, de acordo com a forma do discurso. Esses temas criados são apresentados nas tabelas com a denominação de categorias e subcategorias. À medida que o tratamento de dados ia sendo realizado, estes foram colocados em tabelas, de modo a criar uma leitura mais fácil e direta das amostras da investigação. Assim, as tabelas encontram-se organizadas por Blocos Temáticos, Categorias, Subcategorias e Unidades de Registo que podem também ser consultadas em anexo (anexo XXIV e anexo XXV).

5. Apresentação e análise dos resultados

5.1. Análise dos dados recolhidos

Para analisar os dados recolhidos, recorri à apresentação em tabela, das respostas às entrevistas realizadas quer aos educadores, quer aos professores.

As respostas das educadoras de infância estão separadas das respostas das professoras de 1.º CEB, permitindo fazer uma análise comparativa, não só entre cada um dos entrevistados, como também entre os dois contextos em questão.

Para finalizar, será realizado um texto comparativo, em que se cruzam as respostas obtidas com a informação recolhida durante o enquadramento teórico.

5.1.1. Interpretação dos resultados das entrevistas às educadoras

Blocos	Categorias	Subcategorias
Bloco II Conceções acerca do processo de Integração Curricular	Perceções do conceito de Integração Curricular	Articulação de todas as áreas de conteúdo
		Implementação de projetos para articulação das áreas de conteúdo
		Criação e adaptação do currículo
	Utilização de processos de Integração Curricular pelos profissionais de educação	Não tanto quanto o desejável
	A Integração Curricular e o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem	Favorecimento positivo
Bloco III Planificar para a Integração Curricular	Presença da Integração Curricular nas próprias planificações	Presença ativa
	Exemplos de planificações integradas	
Bloco IV A Integração Curricular na prática educativa	Obstáculos à implementação da Integração Curricular	Obstáculos inexistentes
	Vantagens dos processos de Integração Curricular	Melhor aquisição e consolidação de conhecimentos
		Presença de um fio condutor
		Abordagem de todas as áreas
	Monodocência como regime facilitador da Integração Curricular	Regime facilitador
		Gestão e adequação do currículo
		Flexibilidade na prática

	Favorecimento das OCEPE para a implementação da Integração Curricular	Favorecimento positivo
Bloco V Aprendizagem das crianças com a Integração Curricular	Favorecimento dos processos de Integração Curricular na aprendizagem das crianças	Favorecimento positivo
		criação de lógica
		valorização dos interesses das crianças
Bloco VI Observações	Outros tópicos	Aprendizagem global através da Integração Curricular
		Autoavaliação profissional
		Intencionalidade educativa

Começando por analisar o segundo bloco temático da entrevista, visto que o primeiro apenas diz respeito à identificação dos entrevistados, este está relacionado com as concepções acerca do processo de Integração Curricular, pode dizer-se que as três educadoras entrevistadas têm opiniões semelhantes. Ambas referem a abordagem das várias áreas curriculares para transmitir determinado conceito: “quero falar sobre aquele animal, e utilizo as várias áreas” (**E1**); “é integrar todas as áreas de desenvolvimento num projeto” (**E2**); “uma articulação entre as diferentes áreas e domínios das orientações curriculares” (**E3**). Isto vai ao encontro do que refere Pombo (1993), que afirma que o conceito está relacionado com a cooperação de disciplinas e ao seu intercâmbio mútuo, e é “uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (p.10).

Relativamente à importância que os profissionais da educação dão ao conceito de Integração Curricular, segundo o ponto de vista das entrevistadas, estas referem que não é posto em prática como gostariam, ou como pensariam que fosse ideal.

No que toca à relação entre o conceito e o processo de ensino-aprendizagem das crianças, as educadoras referem que este processo pode ser facilitador: “acho que é mesmo a chave para facilitar” (**E1**); “a criança percebe muito mais (...) se conseguirmos abranger todas as áreas” (**E2**); “Claro!” (**E3**). Em concordância estão as OCEPE (2016), onde se refere que “ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 11).

Já no terceiro bloco, que está relacionado com a relação entre a Integração Curricular e a planificação, quando questiono acerca da presença do conceito nas suas planificações, as educadoras entrevistadas confirmam utilizar o processo durante a planificação. A **E1** refere um exemplo em que, ao abordar um determinado animal, explora “tudo o que tenha a ver com aquele conceito”, utilizando as diversas áreas “as canções, a expressão motora, a pintura... tudo.”. As restantes, **E2** e **E3** apenas referem exemplos na questão seguinte.

Após pedir exemplos de planificações integradas, a **E1** refere que exemplificou anteriormente, reforçando que “trabalham-se as várias áreas, interligando-as e trabalhando determinado conceito”. A **E2**, à semelhança da **E1**, dá o exemplo da abordagem de um determinado animal, em que se realizam atividades em cada uma das áreas de conteúdo: “a história (...), a imitação (...), a canção (...), a expressão plástica (...), a matemática (...)”.

A **E3** dá um exemplo mais específico, referindo um “projeto de situação” que surgiu por parte das crianças quando observaram que “o lago estava pouco apelativo”. Esta refere que “em conjunto, havendo este problema, foram surgindo várias problemáticas relacionadas, e desenvolvemos vários conceitos.” Para além de dar exemplos sobre que conceitos surgiram e que tipo de atividades se realizaram para os trabalhar, aqui emerge um tópico bastante relevante acerca da Integração Curricular: a participação das crianças durante a planificação, bem como o facto de a problemática ser apontada pelas mesmas. Beane (2002), afirma que a “planificação com os jovens é muito importante na criação de um currículo integrador”, e ainda que “relacionar novas experiências às prévias e contextualizar pessoalmente o conhecimento deve envolver, (...), a participação direta dos próprios jovens.” (p.58).

Passando para a análise do quarto bloco temático, as educadoras foram questionadas em relação aos obstáculos, existentes ou não, na implementação do processo de Integração Curricular. As três entrevistadas referem não haver obstáculos: “Tendo em conta que somos nós que planificamos (...)” (**E1**); “Só se quisermos” (**E2**); “Não.” (**E3**). Não concordando totalmente, Beane (2002), chega a afirmar que integração curricular é difícil e que, deste modo, “não serve para os que são profissionalmente frágeis” (p. 78).

Ao encontro da questão anterior, aquando questionadas acerca das vantagens e desvantagens do processo, nenhuma das educadoras refere desvantagens “não estou a ver uma desvantagem” (**E1**). Também a **E1**, refere como vantagem que “é mais fácil de eles adquirirem e de consolidarem um determinado conhecimento”, dizendo que assim se consegue “chegar a todos de diversas formas”. A **E2** afirma que “Só há vantagens para a criança. Tem de haver um fio condutor (...)”. Já a **E3** diz que “a principal vantagem é a abordagem de todas as áreas”, referindo que alguns profissionais da educação têm tendência para se debruçarem sobre as suas áreas de conforto, esquecendo por vezes as restantes, e reforça que “com a integração curricular, nenhuma delas fica de fora”. Lê-se nas OCEPE (2016) que as diferentes áreas devem ser abordadas de uma forma integrada e globalizante, e que isso fomenta uma melhor e mais completa aprendizagem das crianças, o que concorda com as declarações das educadoras.

A questão do regime de monodocência está relacionada com a Integração Curricular, no que toca à minha investigação, uma vez que nos contextos em estudo, é essa a realidade. Apesar de, em algumas instituições, existirem profissionais externos para trabalhar uma ou outra área curricular, cabe ao educador, neste caso em concreto, planificar a maioria das aprendizagens do seu grupo de crianças. Assim, a **E1** afirma que este regime facilita a

implementação do processo, uma vez que “o educador pode gerir o seu tempo e os conteúdos a desenvolver”, articulando os diferentes domínios, de forma a proporcionar “um desenvolvimento global da criança”. A **E2** refere que o regime de monodocência “permite adequar a prática de uma forma muito mais flexível”. E ainda, a **E3** que defende o mesmo, referindo que “se fosse um educador para cada área, perdia-se essa articulação”. Esta questão pode dividir-se em vários pontos de vista, uma vez que a perspectiva das educadoras faz sentido. No entanto, as OCEPE (2016), também referem que “a participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (p. 16), contradizendo em parte as entrevistadas.

Ainda no quarto bloco temático, as educadoras são questionadas acerca do documento orientador das suas práticas, as OCEPE, e de como estas favorecem ou não a execução de práticas de Integração Curricular. Todas afirmam que este documento favorece este tipo de práticas: “Elas não são muito claras, nem sempre muito específicas, mas (...) favorecem” (**E1**); “dá-nos a liberdade de gerirmos (...), neste momento existe flexibilidade para isso” (**E2**); “Sim, (...) esta nova versão está muito mais clara” (**E3**). Este documento não só facilita, como incita a que isso aconteça. Tal como está espelhado num dos capítulos do enquadramento teórico, todo ele destinado à análise das OCEPE neste sentido. Posso reforçar, citando que “o desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística” (OCEPE, 2016, p. 12), e como tal, deverá ser a abordagem às diferentes áreas de conteúdo: de forma holística.

Já no quinto bloco temático, questionei as educadoras acerca de que forma o processo de Integração Curricular pode favorecer a aprendizagem das crianças. Apesar de se ter respondido, em parte, na questão 2.3., considerei que pudesse ser necessário aprofundar. A **E1** refere que “já dei alguns exemplos. Acho que favorecem mesmo”; A **E2** também confirma, no entanto refere a sua preocupação no que toca à continuidade que devia ser dada ao conceito, no 1.º CEB “as crianças vão habituadas a verem tudo de forma abrangente (...). Era importante haver essa ligação e essa continuidade”. Nas OCEPE (2016), um dos tópicos destina-se a esta temática das transições: “educadores e professores constroem representações sobre as finalidades e práticas de cada nível educativo, nem sempre coincidentes, (...) até porque, muitas vezes, nem uns nem outros conhecem muito bem o que se passa nos outros níveis” (p. 101). Já a **E3**, também confirma os benefícios da Integração Curricular para a aprendizagem das crianças, referindo que através deste método “alargamos muito mais os horizontes das crianças, priorizando os seus interesses”, e ainda que “as próprias crianças, tendo as suas vivências, nos vão conduzindo”. Isto vai ao encontro do que afirma Beane (2002), “a Integração Curricular envolve igualmente a aplicação do conhecimento às questões e preocupações que possuem significado pessoal e social” (p. 10).

Para finalizar, o sexto bloco, destinado às observações, em que apenas se questionou às entrevistadas se teriam algo a acrescentar. A **E₁** refere que “só tem sentido quando conseguimos ir a todas as áreas para transmitir um determinado conteúdo”. A **E₂** afirma apenas que considera que é realmente importante a presença da Integração Curricular. Já a **E₃**, fala na importância de uma “autoavaliação constante” e ainda que deve “haver sempre uma intenção educativa naquilo que se trabalha”, pois porque apesar de existir conceitos que se relacionam inevitavelmente com outros, não significa que se esteja a aplicar a Integração Curricular, se não houver realmente uma intencionalidade educativa.

5.1.2. Interpretação dos resultados das entrevistas às professoras

Blocos	Categorias	Subcategorias
Bloco II Conceções acerca do processo de Integração Curricular	Perceções do conceito de Integração Curricular	Articulação de objetivos e conteúdos
		Interligação das áreas curriculares
		Valorização das experiências dos alunos
		Flexibilização Curricular
		Papel ativo do aluno
	Utilização de processos de Integração Curricular pelos profissionais de educação	Processo tido em conta pelos profissionais
		Trabalho em desenvolvimento
Bloco III Planificar para a Integração Curricular	A Integração Curricular e o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem	Favorecimento positivo
	Presença da Integração Curricular nas próprias planificações	Presença ativa
Bloco IV A Integração Curricular na prática educativa	Obstáculos à implementação da Integração Curricular	Antecipação durante a planificação
		Exemplos de planificações integradas
		Obstáculos inexistentes
		Turmas excessivamente numerosas
		Lacunas a nível material
		Currículo extenso
		Indisciplina dos alunos

	Vantagens e desvantagens dos processos de Integração Curricular	Vantagens: maior leque de aprendizagens; motivação dos alunos; valorização dos interesses dos alunos
		Desvantagens: inexistência de desvantagens; lacunas a nível material e pessoal
	Monodocência como regime facilitador da Integração Curricular	Regime facilitador
		Regime não facilitador
	Favorecimento dos Programas e Metas do Ensino Básico para a implementação da Integração Curricular	Favorecimento positivo
		Favorecimento negativo: programas excessivos; conceitos obsoletos/descontextualizados; falta de liberdade para gestão curricular.
Bloco V Aprendizagem das crianças com a Integração Curricular	Favorecimento dos processos de Integração Curricular na aprendizagem das crianças	Favorecimento positivo: existência de lógica; valorização dos interesses dos alunos; proporciona aprendizagens mais abrangentes.
Bloco VI Observações	Outros tópicos	Surgimento espontâneo da Integração Curricular
		Impedimento da implementação da Integração Curricular por sobrecarga burocrática
		Adequação de programas e currículo aos contextos

Começando por analisar o segundo bloco temático da entrevista, visto que o primeiro apenas diz respeito à identificação dos entrevistados, este está relacionado com as conceções acerca do processo de Integração Curricular, e pode dizer-se que as três professoras entrevistadas estão, de certa forma, em concordância.

A **P₁** refere a “articulação entre objetivos e conteúdos nas várias disciplinas”; a **P₂** refere que é uma relação entre vários parâmetros, como “experiências dos alunos, com aquilo que estamos a trabalhar, com as várias áreas”; e ainda a **P₃** que diz que a Integração Curricular está “interligada à flexibilização curricular” e refere ainda que “o aluno tem um papel ativo na escolha do trabalho”, tal como confirma Santomé (1998) que refere que “qualquer situação ou problema que preocupar ou interessar os estudantes poderá transformar-se em

objeto de estudo” (p.74), o que confere aos alunos a participação na sua própria educação e currículo.

Relativamente à segunda questão, que remete para a importância que os profissionais da educação atribuem a este processo, **P₁** apenas afirma que “sim”; **P₂** também concorda, referindo que os manuais facilitam a ida ao encontro dos interesses dos alunos, “utilizando as várias áreas para trabalhar o mesmo conteúdo”; já a **P₃** refere que “ainda há muito trabalho a fazer neste sentido”, e que embora já se estejam a implementar algumas estratégias, “são muitos anos de uma prática docente assente num determinado modelo”. Este último fator, é realmente algo que está enraizado no sistema educativo e, por vezes não é fácil desviarmos dele, tal como afirma Beane (2002), “a abordagem disciplinar está tão enraizada nas profundas estruturas (...) do ensino que a sua crítica é praticamente necessária para levantar mesmo a possibilidade de outras abordagens” (p. 52).

Quando se questiona as entrevistadas se o processo de Integração Curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, estas não hesitam, respondendo “sem dúvida” (**P₁**), “sim, sim” (**P₂**) e ainda “sem dúvida, pois é baseada nos interesses dos alunos” (**P₃**). Existe, portanto, concordância entre as três professoras.

Analisando o terceiro bloco temático, que está relacionado com a planificação para a Integração Curricular, a primeira questão incide sobre a presença, ou não, deste processo, nas planificações das docentes em causa. A **P₁** confirma que sim, dando um exemplo “hoje vamos dar as partes constituintes das plantas e de manhã trabalhamos um texto sobre as plantas (...) já há a articulação entre o português e o estudo do meio”; a **P₂** também refere que ao planificar, por exemplo, um texto ou “uma área do estudo do meio, (...) tento sempre perceber se há mais conteúdos das outras áreas que eu possa integrar (...) e relacionar”; já a **P₃** foca-se num assunto diferente, referindo que se diversificam as avaliações, fazendo-se mais fichas formativas, “apresentações orais e trabalhos de pesquisa”, utilizando as “novas tecnologias (...) na medida do possível”. A avaliação está referida no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (DGE), pode ler-se: “A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (artigo 22.º; p. 13886).

De seguida, são solicitados exemplos de planificações integradas, em que **P₁** refere “que este exemplo que dei, já é um bom exemplo disso mesmo”, referindo-se à questão anterior. **P₂** dá um exemplo mais prático, tendo em conta e resposta que deu à questão anterior: “se há um texto sobre a água, tento relacioná-los quando dou o ciclo da água. Tento sempre relacionar áreas no mesmo conteúdo”. **P₃** exemplifica com um projeto realizado, relacionado com o concelho onde as crianças habitam, em que estas realizaram “apresentações de trabalhos à turma, pesquisa, trabalho de grupo, *peddy paper* (...)”, onde “foi possível trabalhar várias disciplinas”. Este também é um bom exemplo, na medida em que

a Integração Curricular defende que se deve incidir sobre os contextos em que os alunos estão inseridos, tendo em conta a visão de Beane (2002).

Passando para o seguinte bloco temático, questionei acerca da existência de obstáculos para colocar o processo de Integração Curricular em prática. A **P₁** refere que, na sua perspetiva, não existem obstáculos, resposta que difere das restantes entrevistadas. A **P₂** aponta para “o número excessivo de alunos por sala, alguns défices a nível de materiais e estruturas (...)”, à semelhança de **P₃**, que também refere o facto de “as turmas serem muito numerosas”. Para além disto, **P₃** refere também como obstáculos o facto de “o ensino ainda estar assente na adoção obrigatória de manuais, currículo extenso, falta de material como computadores (...)”.

Relativamente às vantagens e desvantagens do processo, a **P₁** refere que não consegue apontar desvantagens e “quanto às vantagens (...) o leque de aprendizagens é maior e mais amplo”. Já a **P₂** refere que a principal vantagem é a “motivação dos alunos”, uma vez que com este processo podem ser mais participativos e envolvidos nele, apontando como desvantagem que teriam de existir “muito mais estruturas, não só a nível material, mas também pessoal”. A **P₃** afirma que a vantagem é “podermos basear-nos nos interesses dos alunos (...) ligados às suas vivências e à sua comunidade”, não referindo nenhuma desvantagem. Estas declarações vão ao encontro do que defende Beane (2002), que afirma que “o uso de temas da vida real requer um campo mais vasto de conteúdos e (...) é mais suscetível de a tornar mais acessível para os jovens” (p. 51).

As respostas à questão acerca do regime de monodocência, dividem-se entre as professoras entrevistadas. A **P₁** considera que “se temos as disciplinas todas ao nosso encargo, conseguimos articulá-las e desenvolvê-las em sintonia”. A **P₂** refere que, apesar de a monodocência facilitar em certa parte “porque sou eu que planifico tudo”, considera também que se houver “duas ou três pessoas que dominam várias áreas, (...) as coisas podem ser mais interessantes”, referindo que “não dominamos as áreas todas da mesma forma (...) e se houver algum especialista que vem falar ou trabalhar em coadjuvação connosco, (...) todos ficam a ganhar”. Também a **P₃** não considera que a monodocência seja tão vantajosa assim para este processo, referindo que “a partilha e o trabalho de grupo seria muito mais fomentado” e que “deixaria cada professor com mais tempo disponível para a sua disciplina”. Em relação a esta temática, Roldão (2000), refere que “o facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efetiva dos saberes (...). E vice-versa” (p. 24). Esta autora defende que tudo depende do modo de organização, mais do que a “própria natureza do estilo de aprendizagem que se desenvolve” (p. 24).

Relativamente aos Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, a **P₁** considera que o documento favorece a execução de práticas de Integração Curricular, não aprofundando a resposta. A **P₂** não concorda, referindo que “o programa está muito extenso e, em algumas

partes, obsoleto” e que isto não confere tempo para que se possam consolidar tão bem alguns conteúdos e enveredar por outras metodologias, reforçando que “condicionam a nossa prática”. A **P₃** partilha da opinião da **P₂**, referindo que os programas são “um dos principais entraves”, sugerindo que as metas deveriam ser estipuladas para o final de cada ciclo, uma vez que “o professor teria liberdade para trabalhar com a sua turma”. Relacionando com a parte investigativa que realizei, ao analisar este documento, deparei-me com alguma ausência dos termos “articulação”, “integração” ou semelhantes; também a minha prática em 1.º CEB concordou com isto, uma vez que as metas e os programas estão definidos para cada uma das áreas, individualmente. Existem realmente conteúdos que se acabam por relacionar, inevitavelmente, mas nem sempre essa intenção é revelada, o que considero que dificulte a implementação destes processos.

A pergunta seguinte, já pertencente ao quinto bloco temático, diz respeito às aprendizagens das crianças, e em que medidas o processo de Integração Curricular pode favorecê-la. A **P₁** refere que este processo favorece a aprendizagem das crianças, dizendo que se verificam ligações quando “vamos avaliar o perfil do aluno no final de cada ciclo”, não sendo muito concreta na resposta. A **P₂** também confirma que o método da Integração Curricular favorece a aprendizagem das crianças, na medida em que “quando eles sentem que há uma lógica, (...) tudo é mais fácil”, reforçando ainda que trabalhar diversos conteúdos e transpô-los para “o dia-a-dia, faz com que eles consigam perceber (...) a importância do que se está a trabalhar e envolvem-se muito mais”. À semelhança, também a **P₃** refere que o facto de se ir “ao encontro dos interesses e vivências dos alunos, vai fazer com que se envolvam mais (...)”. Beane (2002), refere que a Integração Curricular, “serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos” (p.29).

Para finalizar, o sexto e último bloco temático, destinado às observações das entrevistadas. A **P₁** refere que a “Integração Curricular surge muitas vezes espontaneamente”, o que não deixa de ser verdade e que é a partir dessa espontaneidade que podem surgir novos conteúdos, no entanto, tal como Pombo (1993) refere, tem de existir uma intencionalidade educativa naquilo que está a ser trabalhado, e que podemos sim, utilizar as questões dos alunos “sobre algum conteúdo que nem pertence ao ano de escolaridade em questão” (**P₁**), mas que devemos fazê-lo cautelosa e organizadamente para que possamos dizer que estamos a utilizar a Integração Curricular. A **P₂** reflete que se está a trabalhar a flexibilidade “a nível dos horários”, referindo que isto se poderia aproveitar para melhorar as suas práticas, mas que nem sempre é possível: “Estamos completamente sobrecarregados com a parte burocrática. (...) há uma série de coisas que nos fazem perder muito tempo e são coisas que nos desgastam” (**P₂**). A **P₃** refere que “o programa e o currículo não deveriam ser implementados de igual forma em todo o país, visto a realidade de cada escola ser diferente”.

5.1.3. Síntese comparativa dos resultados

Após a análise dos dados obtidos, não posso referir que houve total concordância entre todos os entrevistados, o que seria de esperar. Um dos meus principais objetivos, para além de comparar as respostas das educadoras entre si, e das professoras entre si, seria também comparar as respostas dos dois grupos, sendo que trabalham em contextos diferentes, com objetivos diferentes, com crianças cujas idades também são diferentes, e também por regerem as suas práticas por documentos orientadores diferentes.

Relativamente às conceções, as diferenças entre educadoras e professoras não diferem assim tanto, sendo que, de uma forma geral, apontam o conceito principal da Integração Curricular, expressos de uma forma mais ou menos correta, mas apontam sempre para a relação que deve existir entre as diversas áreas curriculares, cruzando com o trabalho que deve ser feito também a nível da flexibilidade dos horários, por exemplo.

Quando questiono se os profissionais de educação têm em conta os processos de Integração Curricular, as educadoras referem que, de uma forma geral, não. Referem que deveria ser mais tido em conta, que há profissionais que têm este fator em consideração e que outros nem por isso. Já as professoras, apesar de referirem que ainda há aspetos a melhorar e que há mais a fazer, afirmam que os profissionais têm esse cuidado. Daquilo que observei durante os meus estágios, verifiquei que os profissionais com quem trabalhei implementam, uns mais que outros, a Integração Curricular, sendo que verifiquei maior dificuldade no 1.º CEB, não só pela parte dos docentes, mas também pela minha parte.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, durante a implementação de processos de Integração Curricular, houve concordância entre todas as entrevistadas, sendo que se refere que se vai ao encontro dos interesses das crianças e que isso facilita, sem dúvida, o processo.

Depois disto, o bloco temático centra-se no ato de planificar com a Integração Curricular. As educadoras dão exemplos de atividades mais práticas, também porque o contexto em que estão inseridas exige isso. Estas revelam uma maior facilidade em flexibilizar o quotidiano e as atividades a implementar, pelo que é a estrutura do trabalho em creche e JI. Já as professoras de 1.º CEB, referem maioritariamente a exploração de textos acerca de determinado conteúdo, estendendo-os para outras áreas, quando é possível. Uma das professoras refere que a flexibilização de horários também faz parte da planificação para a Integração Curricular, o que, segundo a minha pesquisa, também se verifica. Também se fala do trabalho de projeto, em que tendo em conta uma determinada temática, trabalham-se conteúdos das várias áreas curriculares.

Relativamente aos obstáculos sentidos pelos profissionais entrevistados, as educadoras revelam não existir obstáculos para a implementação destas práticas, uma vez que são estas que planificam o ano letivo do grupo, tendo liberdade para o gerir. Já as professoras, apesar de uma delas considerar também que não existem obstáculos, as

restantes referem que o facto de o currículo ser extenso dificulta o seu trabalho nesse sentido, bem como o facto de as turmas serem bastante numerosas. Estes foram os principais obstáculos apontados, sendo que comparando os dois contextos, podemos verificar que existe realmente uma maior flexibilidade de gestão do currículo no JI do que no 1.º CEB, pelas estruturas de ensino que cada um deles acarreta e também pelos documentos que os regem.

Ao encontro desta última questão, quis levantar as vantagens e desvantagens do processo de Integração Curricular. Relativamente às desvantagens, todas as entrevistadas referem não existir desvantagens, à exceção de uma das professoras de 1.º CEB, que afirma que teriam de existir mais estruturas, quer de cariz material, quer de cariz pessoal. No entanto, considero que isto é mais um obstáculo, e não tanto uma desvantagem. No que toca às vantagens, as opiniões são unânimes, pois todas referem os interesses das crianças, e de como o facto de abordar todas as áreas, pode servir para consolidar as aprendizagens, motivar as crianças e criar um fio condutor, quer para os docentes, quer para os discentes.

A monodocência foi um conceito que considerei abordar ao longo do trabalho investigativo, visto que é esse o registo profissional em quaisquer um dos dois contextos em questão. Apesar de no contexto de JI não existirem disciplinas, também as áreas de conteúdo estão ao encargo da educadora, à semelhança do que acontece no 1.º CEB. Ao longo da minha prática profissional verifiquei que, em algumas das instituições/escolas, algumas das áreas das expressões artísticas são lecionadas por profissionais, que não os educadores ou professores titulares de turma. Esta situação reflete-se na resposta de uma das professoras entrevistadas, que aponta o facto de poder existir um profissional formado noutra área, que trabalhe em coadjuvação, que venha enriquecer a aprendizagem de todos os intervenientes em causa. Outra das professoras refere também que se não se trabalhasse em regime de monodocência, os professores teriam mais tempo para trabalhar nas suas disciplinas, podendo dar um maior contributo para cada uma delas.

As educadoras encaram a monodocência de forma positiva, afirmando até que a articulação que existe no JI se poderia perder, se assim não fosse. As respostas a esta questão foram bastante diversas, o que também me dividiu um pouco. No entanto, as leituras e pesquisas realizadas, acerca deste conceito em concreto, levam a que diga que tudo depende da organização, quer da instituição, quer do profissional, e não tanto do que significa realmente o regime de monodocência, na medida em que podemos incluir profissionais de outras áreas para enriquecer a nossa prática, não deixando de trabalhar neste regime.

Outro grande foco da minha investigação, foram os documentos orientadores de cada um dos contextos estudados e, de que forma podem eles favorecer ou não as práticas de Integração Curricular. Nas entrevistas às educadoras questioneei acerca das OCEPE, e às professoras de 1.º CEB acerca dos Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB. Relativamente às educadoras, existiu concordância, na medida em que todas referem que o documento lhes dá liberdade suficiente para gerir o seu currículo e os seus projetos, auxiliando

na observação e avaliação das crianças. Quanto às professoras, uma das entrevistadas referiu que o documento orientador favorece este tipo de práticas, no entanto, as restantes afirmam que os programas são demasiado extensos, sendo um dos maiores entraves a este tipo de abordagem. Diz-se também que alguns conteúdos já não fazem parte do quotidiano e da realidade das crianças da atualidade.

Tendo em conta também o que senti ao longo da minha prática, considero que tendo como base as OCEPE, a liberdade de gestão é muito maior, quer do grupo, quer do ambiente educativo. No 1.º CEB, senti uma maior dificuldade em implementar certo tipo de atividades, por não existir tanta flexibilidade para tal, e o facto de os Programas serem definidos individualmente para cada uma das áreas disciplinares, nem sempre facilita a relação que pode existir entre os conteúdos, bem como o facto de existir um horário mais rígido, havendo blocos de tempo estipulados para cada uma delas.

No que toca à questão acerca do favorecimento da aprendizagem das crianças, quando se utilizam processos de Integração Curricular, as educadoras e as professoras concordam com isto, reforçando que o facto de existir um fio condutor, de se ir ao encontro dos interesses das crianças, de poder utilizar questões do quotidiano para trabalhar diversos conteúdos, só traz benefícios.

No que diz respeito às observações de cada uma das entrevistadas, é interessante perceber como cada uma delas evidencia aspetos importantes, e que diferem umas das outras. Neste último bloco temático da liberdade às educadoras e professoras para que pudessem referir algum aspeto pertinente que não estivesse enquadrado nas restantes questões.

Assim, de uma forma geral, falou-se que a Integração Curricular pode trazer espontaneidade às aprendizagens, envolvendo mais as crianças e dando-lhes um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. Referiu-se também o facto de que este processo permite que se trabalhe de uma forma mais global, abrangendo vários pontos de interesse, permitindo que se consiga obter mais sucesso, chegando a cada uma das crianças de forma diferente e mais significativa para elas. Também a autoavaliação enquanto profissionais é muito pertinente, uma vez que os paradigmas mudam frequentemente e, o facto da formação contínua ser também um dos objetivos, devemos ir adequando as práticas conforme os contextos e diretrizes se vão alterando. Como aspetos menos positivos, a sobrecarga burocrática também é referida, o que pode condicionar a prática educativa.

Finalmente, numa perspetiva de reflexão, considero que a utilização de entrevistas enriqueceu bastante a minha pesquisa, bem como a minha perspetiva acerca da Integração Curricular. Cada um dos testemunhos foi muito significativo para a minha reflexão e interligação entre o enquadramento teórico da pesquisa, as conceções de outros profissionais e ainda a minha prática profissional e experiências durante os estágios.

Considerações Finais

O presente relatório de estágio, aliado a um exercício investigativo, foi uma mais-valia para a minha prática, quer como atual estudante, quer como futura profissional da educação.

Começando por refletir acerca de todas as Práticas de Ensino Supervisionadas, faço um balanço positivo de todas elas, porque apesar de nem tudo ter sido sempre fácil, me fizeram aprender sempre, fosse com bons exemplos ou exemplos menos bons, afinal até podemos aprender mais com os obstáculos que surgem, do que com aquilo que já temos planeado e que podemos, de alguma forma, considerar garantido.

Todos os momentos de estágio me trouxeram novas aprendizagens: no contexto de creche, inicialmente, tinha receio de não saber intervir corretamente com crianças que ainda mal andavam, ou sequer falavam. Tinha dúvidas e medos acerca de mudar fraldas, ou de questões relacionadas com a alimentação, até acerca de qual seria a linguagem mais adequada para utilizar com crianças tão novas. Todas estas dificuldades se tornaram em aprendizagens, a partilha de momentos e conhecimentos por parte da educadora cooperante e da auxiliar, tiveram um grande contributo para o meu desenvolvimento profissional, bem como para a minha prestação neste estágio, e nos seguintes. Posso dizer que me apaixonei pelo trabalho em creche e tudo o que ele envolve, nomeadamente da necessidade que existe de aproximação das crianças, de descermos ao nível dos seus olhos e de gatinhar com elas, se necessário.

O estágio em JI foi também um desafio, na medida em a realidade do contexto era, em tudo, diferente dos outros contextos com que já tinha contactado. O facto de pertencer à rede pública, de juntar as valências de JI e 1.º CEB, de ser um grupo multietário, de não existir uma auxiliar educativa na sala, e a ausência de um projeto educativo, foram aspetos que me causaram algum impacto, inicialmente. O grupo de crianças foi também bastante desafiante, existiam várias com algumas Necessidades Educativas Especiais, apenas duas diagnosticadas oficialmente, mas que influenciavam bastante toda a dinâmica do grupo. Também a grande diferença de idades entre elas exigiu uma grande gestão de ambiente educativo.

Algo tão “simples” como a “hora da reunião”, era um desafio, uma vez que preenchido o quadro das presenças, as crianças mais novas já estavam a dormir, e o restante grupo em alvoroço, devido à dificuldade de concentração apresentada. Várias adaptações tiveram de ser realizadas, como por exemplo, o quadro das presenças ser preenchido ao longo do dia, durante a brincadeira livre, em que se chamava uma criança de cada vez, deixando que a “hora da reunião” se destinasse, maioritariamente, ao conto das histórias e às conversas e discussões de grupo, necessárias para a iniciação de outras atividades.

Acabou por se conseguir implementar um projeto muito interessante, que partiu, como deve ser sempre, dos interesses do grupo. Estes revelaram gostar muito dos aspetos relacionados com a natureza e, aproveitando a estação do ano em que nos encontrávamos,

criou-se o projeto “A Primavera”, que permitiu que se trabalhassem todas as áreas de conteúdo, abordando imensos conceitos inerentes à primavera e à natureza. Para além de se trabalharem diversos conceitos de todas as áreas de conteúdo, criámos “O grande livro da Primavera”, que serviu para avaliação do projeto, onde estavam contempladas todas as atividades com ele relacionadas.

Apesar de todas as dificuldades sentidas, as aprendizagens foram notórias, sendo que senti que houve uma gradual evolução, quer da minha prestação, quer da relação que se foi criando com o grupo. É muito interessante, no final do estágio, perceber que as crianças nos ensinaram tanto ou mais a nós, do que nós a elas, e isso é muito compensatório. E, mais uma vez, as dificuldades e receios que no início pareciam um tormento, fez com que me adaptasse, mais uma vez, à realidade em que estava inserida, e isso também faz parte do trabalho do educador.

Quando surgiu o estágio em 1.º CEB, também estava bastante receosa, pois também não fazia ideia de como seria a minha prestação, uma vez que estaria a ensinar crianças a ler e a escrever, o que é uma grande responsabilidade. A professora cooperante com quem tive o privilégio de trabalhar, foi incansável e esteve sempre disponível para qualquer dúvida que surgisse, o que também fez com que me fosse sentindo mais segura.

A turma com que trabalhei tinha dois anos de escolaridade, 1.º e 2.º anos, o que exigiu uma grande flexibilidade, logo num primeiro estágio em 1.º CEB. Também aqui a professora cooperante foi uma ajuda preciosa, dando muitas sugestões e dicas que poderia utilizar para colmatar algumas dificuldades, pois se já seria difícil estar pela primeira vez a dar aulas a crianças do 1.º ano de escolaridade, mais ainda com dois anos de escolaridade em simultâneo. Encarei a situação como um desafio, e com o apoio que sentia por parte da minha parceira de estágio e da professora cooperante, tudo se tornou num processo mais natural.

Fiquei bastante surpreendida, pois também não esperava gostar tanto do trabalho realizado em 1.º CEB. Mais uma vez, o que era uma dificuldade, se tornou numa conquista.

Ainda em 1.º CEB, o segundo estágio foi realizado numa turma de 3.º ano de escolaridade, bastante numerosa e com alguns problemas a nível de comportamento e de sociabilização. Não levou muito tempo para que se percebesse que seria esse o foco do projeto a implementar, visto que as crianças tinham algumas dificuldades na relação com o outro, no respeito pelo outro e pela aceitação de opiniões que não as suas e na realização de trabalhos em grupo.

Para além de diversas atividades realizadas no âmbito da cidadania, para ir ao encontro das necessidades do grupo, organizou-se a turma em grupos de trabalho e, sempre que possível, as atividades eram desenvolvidas com esses mesmos grupos. Foi muito interessante ver a evolução da relação entre as crianças, sendo que se fizeram diversas adaptações aos grupos criados inicialmente, pois também fomos conhecendo cada uma delas com o decorrer do estágio.

Também a professora cooperante demonstrou sempre preocupação com a adaptação ao estágio, proporcionando diversas conversas reflexivas acerca da prática, em que se trocavam impressões e estratégias. Estes momentos serviram de grandes reflexões e, conseqüentemente, aprendizagens.

Tentou-se também diversificar as estratégias para introduzir os conteúdos necessários, tirando proveito dos recursos materiais que estavam disponíveis, nomeadamente o quadro interativo, o uso de *tablets* e computadores e a utilização de plataformas digitais como o “*Kahoot!*”. Tudo isto também serviu de motivação para as crianças, todas elas querendo participar nas atividades, pedindo para intervir, para que repetíssemos essas experiências.

Todas estas experiências proporcionaram aprendizagens, mais uma vez, bidirecionais.

Relacionando todas estas práticas com a problemática de pesquisa, posso referir que a Integração Curricular sempre foi uma preocupação ao longo de todos estes momentos. Daí surgiu a problemática: em creche e JI, contextos em que, na minha perspetiva, existe maior liberdade para a implementação deste tipo de processos, a interligação de conceitos entre as áreas de conteúdo, sempre me pareceu óbvia e essencial, nunca o fiz de outra forma. Até porque a utilização do esquema de apoio à planificação de Hernández, que me foi apresentado pela minha orientadora de trabalho e, na altura, orientadora de estágio, sempre me fez ver a prática dessa perspetiva, em que existia um tema ou dimensão central e, à sua volta, o tipo de atividades que seriam realizadas, em que contornos seriam realizadas, e que áreas seriam trabalhadas e exploradas; quando comecei a intervenção em 1.º CEB, deparei-me com uma realidade diferente, em que nem tudo poderia estar diretamente interligado, nem sempre era possível que acontecesse por diversos motivos.

Tudo isto me incitou curiosidade e vontade de explorar mais esta temática, investigando sobre quais seriam os motivos existentes para que as diferenças entre os dois contextos fossem tão visíveis, ou se seria algo que apenas a mim suscitasse dúvidas, pela ainda pouca experiência na área.

As diferenças realmente existem, alguns profissionais sentem-nas mais do que outros, talvez também devido às suas metodologias de trabalho, aos anos de experiência, à sua formação ou às suas vivências. Penso que com a prática educativa, estas dificuldades se atenuam.

A realização deste relatório foi realmente importante no meu percurso educativo, e apesar de todas as dificuldades, aprendi realmente muita coisa. Tive a oportunidade de ouvir diferentes perspetivas acerca do assunto, pois apesar de colocar questões durante os estágios, não tinha respostas tão evidentes. Desconstruí conceções que tinha e adquiri novas, também a minha perspetiva sobre a Integração Curricular se alterou, está muito mais fundamentada, uma vez que investiguei vários autores e profissionais da educação.

A Integração Curricular pode ser vista de diversas perspectivas, confundindo-se, umas vezes mais que outras, com a interdisciplinaridade. Existe realmente uma relação entre os conceitos, no entanto estes dependem da ênfase que lhes damos, da intencionalidade pedagógica com que trabalhamos e da forma com que organizamos o ambiente educativo.

Na minha perspectiva, as diferenças que existem entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB neste sentido, devem-se realmente às estruturas educativas de cada um dos contextos, porque os documentos que os orientam, bem como os objetivos que são exigidos a cada um deles, são diferentes e, como tal, o trabalho numa valência e noutra não consegue ser igual, pois os modelos educativos são diferentes. Não creio que seja impossível implementar processos de Integração Curricular no 1.º CEB, até porque existem escolas já a adotá-los. Apesar de poder exigir um pouco mais dos profissionais da educação, pode ser encarado como um novo desafio a superar, em prol da aprendizagem e interesse das crianças.

Se desse continuidade a este estudo, para além de uma pesquisa ainda mais aprofundada sobre a problemática, considero que pudesse ser importante acrescentar mais participantes ao estudo. Isto é, talvez pudesse entrevistar outro tipo de profissionais, como pedagogos ou investigadores deste tipo de práticas, e ainda alguns professores que lecionam em escolas que fazem parte do projeto de Gestão Curricular.

Para finalizar, faço um balanço positivo de todo o meu percurso académico e também da realização deste trabalho, que me proporcionou inúmeras aprendizagens, preparando-me para a ingressão no mercado de trabalho e me deixou com tanta vontade de lecionar, seja em que contexto for. Pessoalmente, considero que continuo a identificar-me mais com o trabalho realizado na Educação Pré-Escolar, por questões meramente vocacionais, apesar de o 1.º CEB me ter surpreendido bastante.

Refletindo, o setor da educação está em constante transformação e desenvolvimento, pelo que é importante a constante investigação e exploração dentro do mesmo, para que possa responder às necessidades dos grupos de crianças com que irei trabalhar futuramente.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Cardona, M.J., Nogueira, C., Uva, M. & Tavares, T.C. (2010). *Guião de educação: género e cidadania – Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carvalho, C., Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche, CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2003-2018). Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (1991). *Educação Artística Especializada: Preparar as Mudanças Qualitativas*. Porto: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1990). *Circles of Learning – Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

- Lima, V. (2007). *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. São Paulo: USP.
- Lopes, A. (2014). *A Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino e Aprendizagem no 1.º CEB*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.
- Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas – Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2017). Despacho n.º 5908/2017 (Autonomia e Flexibilidade Curricular), pp. 13881-13890.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (s.d.). *Autonomia e Flexibilidade Curricular (Projetos)*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>.

- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Porto: Texto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das Relações, Atividades e Organização dos Espaços ao Currículo na Creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Raposo, J. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação – Ponta Delgada.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Gestão Curricular. A especificidade do 1o Ciclo*. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência - Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000 (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Brasil: ARTMED Editora.
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, III (2), 1-19.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. (41-48). Porto: Areal Editores.

Anexo I – Teia do Projeto de creche “Brincar e Sentir”

O que as crianças podem aprender: - Conhecer diferentes materiais, bem como as sensações que estes lhes causam; - Criar oportunidades de exploração do mundo que as rodeia; - Proporcionar momentos de brincadeira e exploração livre de materiais.	Estratégias a serem desenvolvidas: - Criar autonomia nas crianças de forma a que estas consigam tomar decisões; - Promover a interação do grupo para que este desenvolva a capacidade de interajuda e cooperação; - Desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento motor das crianças, utilizando a motricidade.	Como iniciar: - Conhecer as capacidades do grupo, de forma a aplicar atividades adaptadas às mesmas; - Realizar atividades relacionadas com o projeto de sala, articulando com os temas trabalhos até então pela educadora.	Recursos: - Fantoches; - “Lençol mágico”; - Materiais sensoriais; - Mobiles; - Músicas.
Conexões com outras matérias e saberes: - Formação pessoal e social; - Expressão corporal/motora; - Expressão dramática; - Expressão musical; - Comunicação oral; - Conhecimento do mundo.	Tema: “Brincar e sentir”		Apresentação final: - Divulgação dos trabalhos em placard; - Exposição de fotografias das atividades realizadas.

Atividades para todo o grupo: - Leitura de histórias; - Desenho coletivo; - Uso do “lençol mágico”.	Atividades em grupo: - Atividades sensoriais; - Exploração livre ou orientada de materiais educativos.	Atividades individuais: - Atividades sensoriais.	Avaliação: - Observação direta; - Conversa com as crianças; - Registo fotográfico.
--	--	---	---

Anexo II – Planificação da atividade de creche “Massa de Modelar”

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“Massa de Modelar”	Expressão Corporal/Motora	- Explorar livremente e manusear diversas texturas e materiais; - Fortalecer a sensorialidade; - Desenvolver a motricidade fina.	- Esta atividade inicia-se no período da manhã, sendo que, primeiramente, faz-se uma roda no chão com o grupo de crianças; - De seguida, distribui-se por cada uma das crianças um pouco de farinha para que estas a explorem livremente; - Após a exploração livre, dá-se início à confeção da massa propriamente dita, de maneira a que o grupo consiga observar. Coloca-se então a farinha num alguidar e junta-se água até que a massa fique consistente para que seja possível dividi-la por cada uma das crianças; - Para finalizar, cada criança terá a oportunidade de explorar livremente a massa de modelar como desejar.	- Água; - Farinha.	Observação direta: <u>Observar se as crianças...</u> - exploram os materiais; - utilizam o tato; - demonstram gosto e diversão ao longo da atividade. Registo fotográfico: - avaliar o trabalho que será feito durante a atividade.	20 minutos

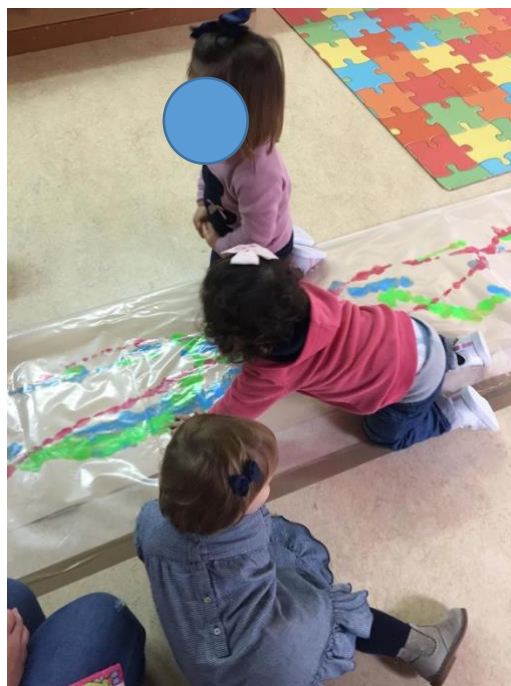
Anexo III – Fotografias da atividade de creche “Massa de Modelar”



Anexo IV – Planificação da atividade de creche “Tapete colorido e Coroa dos Reis”

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“Tapete Colorido – Coroa dos Reis”	Expressão Corporal/Motora	- Desenvolver a motricidade; - Promover a cooperação e a partilha; - Criar momentos de exploração livre; - Explorar o sentido da visão e do tato.	- Depois da “hora da bolacha”, estende-se no chão uma tira de papel cenário com alguma tinta espalhada aleatoriamente, posteriormente coberto com uma manga plástica; - De seguida, as crianças movimentam-se em cima do “tapete” até este ir ficando colorido, observando que a tinta se vai espalhando à medida que estas se deslocam sobre ele, seja em pé, gatinhando ou até espalhando com as mãos; - Por fim, quando todas as crianças tiverem experimentado livremente o “tapete colorido”, este servirá de base para fazer a coroa do Dia dos Reis.	- Papel cenário; - Tintas; - Manga plástica; - Massa de modelar: Farinha e água.	Observação direta: - observar se as crianças sentem prazer ao realizar a atividade e se utilizam o tato e a visão; Registo fotográfico: - divulgar o trabalho final.	20 minutos

Anexo V – Fotografias da atividade de creche “Tapete colorido e Coroa dos Reis”



Anexo VI – Teia do projeto de JI “A Primavera”

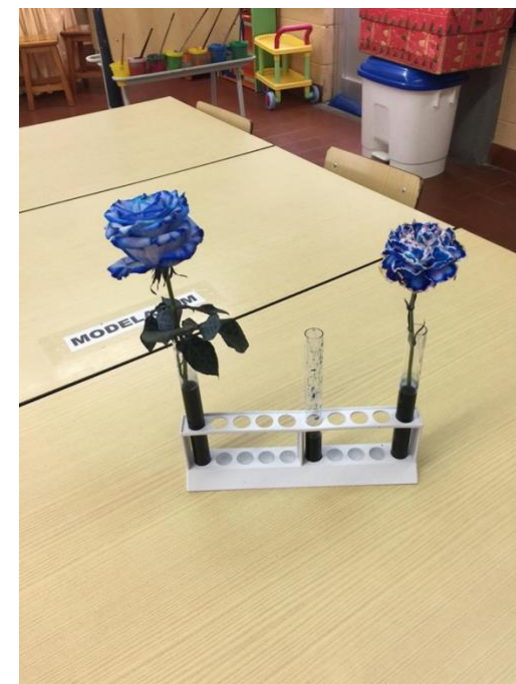
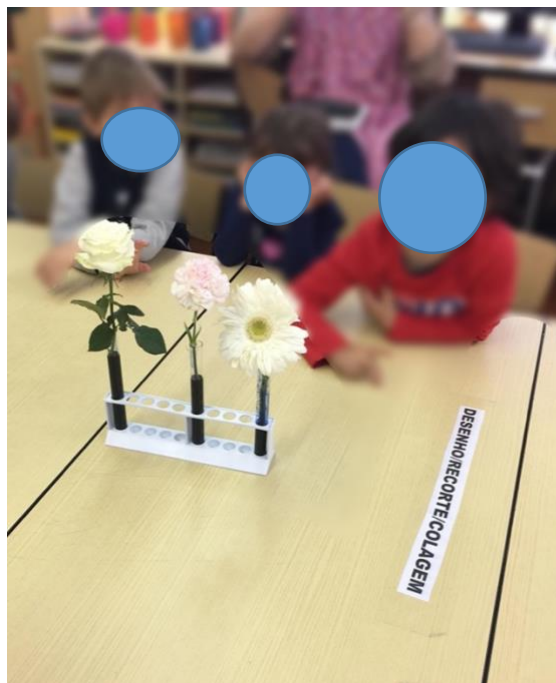
O que as crianças podem aprender: - Identificar características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	Estratégias a serem desenvolvidas: - Trabalho individual, a pares e em pequenos grupos; - Proporcionar o questionamento sobre os novos conhecimentos; - Estimular o interesse e a curiosidades da criança pelo meio que a rodeia; - Realizar experiências científicas; - Aceder sempre às ideias prévias das crianças através do diálogo.	Como iniciar: - Partindo da dramatização da história “O Som das Cores”.	Recursos: - Livros de histórias infantis sobre cada temática; - Materiais de desperdício; - Materiais e ingredientes culinários; - Materiais de laboratório (tubos de ensaio e suporte); - Materiais naturais (plantas e sementes).
Conexões com outras matérias e saberes: - Área de Formação Pessoal e Social - Área de Expressão e Comunicação - Área do Conhecimento do Mundo	Tema: “A primavera”		Apresentação final: - “O Grande Livro da Primavera”, realizado ao longo da prática; - Vídeo com fotografias de todas as atividades implementadas.

Atividades para todo o grupo: - Conversas de explicitação; - Construção de poemas; - Escutar a contagem de histórias; - Realização de um desenho coletivo; - Elaboração do ramo da espiga; - Confeção de biscoitos; - Canções alusivas ao tema; - Experiência científica.	Atividades em grupo: - Construção do livro; - Germinação do feijão.	Atividades individuais: - Desenho da família; - Estampagem do coração; - Modelagem dos biscoitos - Construção da borboleta e da abelha; - Estampagem da flor.	Avaliação: - Observação direta; - Registo escrito; - Registo fotográfico; - Construção do livro; - Diálogo final com o grupo.
---	---	--	--

Anexo VII – Planificação da atividade de JI “As flores mudam de cor”

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“As Flores mudam de Cor?”	Área de Formação Pessoal e Social	- Esperar pela sua vez na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem.	- Começa-se por sentar as crianças no tapete; - De seguida, mostra-se os materiais às crianças para que estas digam o que acham que vamos fazer; - Depois disto, as crianças sentam-se na mesa em grande grupo, de modo a observar e participar no processo de preparação da experiência; - Enchem-se então os tubos de ensaio com água e coloca-se corantes alimentar; - Por fim, as flores serão postas dentro do tubo de ensaio e recolhem-se as conceções. Ao longo de todo o dia verificar-se-á os resultados.	- Flores; - Água com corante; - Tubos de ensaio; - Suporte.	Observação Direta: - Observar se as crianças têm prazer no decorrer da experiência. Conversa com as Crianças: - Perceber se as crianças conseguem expressar as suas conceções prévias e compará-las com a observação final. Registo Fotográfico - Divulgar o trabalho final.	30 minutos
	Área do Conhecimento do Mundo	- Encontrar explicações provisórias para dar respostas às questões colocadas e/ou experiências que observam.				

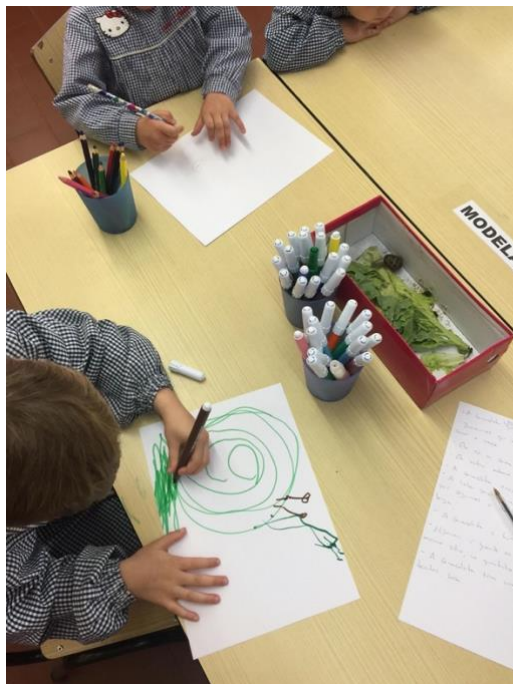
Anexo VIII – Fotografias da atividade de JI “As flores mudam de cor”



Anexo IX – Planificação da atividade de JI “Encontrámos uma caracoleta!”

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“Encontrámos uma caracoleta!”	Área de Formação Pessoal e Social	- Esperar pela sua vez na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem	- Começa-se por sentar as crianças no tapete; - De seguida, falaremos com as crianças, incluindo a sua participação, acerca das características e hábitos de vida da caracoleta; - Depois disto, será realizada uma pesquisa, com recurso à Internet, acerca de características importantes sobre o ser vivo, bem como os seus hábitos e alimentação; - Posteriormente, as crianças desenharão numa cartolina uma caracoleta, a fim de fazer a respetiva legenda; - Por fim, esta será colada numa página do nosso livro da primavera bem como a sua legenda.	- Folhas de papel; - Canetas de feltro; - Tesoura; - Cola; - Cartolina; - Computador.	Observação Direta: - Observar se as crianças respeitam a intervenção umas das outras e se conseguem transpor para o papel uma caracoleta. Conversa com as Crianças: - Perceber se as crianças conhecem algumas características e hábitos de vida da caracoleta. Registo Fotográfico - Divulgar o trabalho final.	30 minutos
	Área de Expressão e Comunicação	- Representar e recriar plasticamente animais, nomeadamente, a caracoleta.				
	Área do Conhecimento do Mundo	- Compreender e identificar as características dos animais.				

Anexo X – Fotografias da atividade de JI “Encontrámos uma caracoleta!”



Anexo XI – Teia do projeto de 1.º CEB “Aceita a diferença” (1.º e 2.º anos)

O que as crianças podem aprender: - Pretender que a criança seja capaz de assumir atitudes de compreensão e de respeito pelas diferenças que caracterizam a diversidade humana e pelas suas expressões.	Estratégias a serem desenvolvidas: - Trabalho individual, a pares e em pequenos grupos; - Utilizar recursos didáticos na introdução de novas temáticas; - Introduzir conteúdos através de canções; - Interagir e refletir durante o conto de histórias.	Como iniciar: - Partir das conceções prévias dos alunos para iniciar um novo conteúdo; - Dar início a atividades através da leitura de histórias.	Recursos: - Livros de histórias infantis sobre cada temática; - Manuais escolares; - Plataforma “Aula Digital”; - Materiais de laboratório, de expressão plástica e de ginásio.
Conexões com outras matérias e saberes: - Português; - Matemática; - Estudo do Meio; - Expressões Artísticas; - Cidadania e Desenvolvimento.	Tema: “Aceita a diferença”		Apresentação final: - Apresentação das atividades implementadas ao longo da prática, em formato <i>PowerPoint</i>; - Exposição de <i>placards</i> informativos nas paredes da sala.

Atividades para todo o grupo: - Conversa de explicitação; - Introdução de temas incluídos no Programa e Metas Curriculares do 1.º CEB.	Atividades em grupo: - Experiências; - Atividades de Expressões Artísticas; - Atividades de Cidadania e Desenvolvimento.	Atividades individuais: - Questionamentos; - Resoluções de exercícios no manual/livro de fichas; - Fichas de trabalho.	Avaliação: - Observação direta; - Registo escrito; - Registo fotográfico; - Diálogo final com o grupo.
---	--	--	---

Anexo XII – Planificação da atividade de 1.º CEB “A minha família” (1.º e 2.º anos)

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“A Minha Família”	Estudo do Meio Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições	- Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos e avós); - Representar a sua família (pinturas, desenhos, ...).	- Esta atividade irá ser implementada no período da aula de Estudo do Meio, com o intuito de abordar a temática referente à família; - Assim sendo, a professora estagiária, começará por abordar o respetivo tema através da leitura da história “O Livro da Família”, de Todd Parr; - Após a leitura da história, existirá uma discussão acerca da mesma, bem como uma conversa de reflexão sobre todas as famílias das crianças, abordando aspetos referidos pelas próprias, salientando as diferenças existentes; - Para finalizar, será pedido a cada criança, que faça uma representação, em desenho, da árvore genealógica da sua própria família, em que as crianças representem os familiares à sua escolha.	- Livro da história; - Folhas de papel branco; - Materiais de desenho e pintura.	Observação direta: <u>Observar se as crianças...</u> - conseguem relacionar os graus de parentesco e representar a sua família. Conversa com as crianças: - compreender se reconhecem as diferentes famílias e respeitam a diferença entre as mesmas. Registo fotográfico: - apresentar o trabalho realizado.	90 minutos
	Cidadania e Desenvolvimento	- Reconhecer diferentes tipos de família; - Respeitar a diferença entre famílias; - Mobilizar a aceitação da diferença para outros contextos.				

Anexo XIII – Fotografias da atividade de 1.º CEB “A minha família” (1.º e 2.º anos)



Há diferentes
formas de ser
uma família.
A tua família
é especial, seja qual
for o tipo.



♥ Com amor, Todd

Anexo XIV – Planificação da atividade de 1.º CEB “Sentir diferente” (1.º e 2.º anos)

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“Sentir Diferente”	Estudo do Meio Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo	- Distinguir objetos pela textura e forma.	- Esta atividade irá consistir em três momentos diferenciados; - No primeiro momento, realizar-se-á uma atividade experimental, ao nível da área do Estudo do Meio, sendo que o principal objetivo será identificar os vários objetos sem os ver; - Assim sendo, a turma irá ser dividida em três grupos, sendo que cada um destes terá um saco de pano com os diversos materiais lá dentro, para que cada aluno, na sua vez, tente adivinhar qual o objeto que está a tocar, acabando por mencionar algumas características do mesmo; - Após a concretização da experiência, cada aluno irá preencher uma folha de registo acerca da mesma, como forma de consolidação do que será abordado; - Para finalizar, existirá uma conversa de reflexão acerca de toda a atividade.	- Ficha de registo; - Saco de pano; - Lápis; - Colher; - Afia; - Botões; - Plasticina; - Borracha; - Rolha; - Lã; - Imagens impressas e plastificadas com ações; - Lenços de pano.	Observação direta: <u>Observar se as crianças...</u> - identificam e caracterizam determinados objetos apenas com o toque; - mimam corretamente as ações; - têm confiança no outro, bem como espírito de entreajuda e colaboração entre pares.	90 minutos (dois períodos)
	Expressão Artística Dramática	- Reagir espontaneamente, por gestos/movimentos a ilustrações, atitudes e gestos; - Orientar-se no espaço a partir de referências auditivas e táteis; - Deslocar-se em coordenação com um par.				

	Cidadania e Desenvolvimento	- Transmitir valores de cidadania (aceitação da diferença); - Adequar comportamentos em contexto de cooperação; - Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade.	- No segundo momento, como forma de articulação com a experiência ao nível da área de Estudo do Meio, os alunos terão a oportunidade de realizar uma atividade de Expressão Dramática; - Assim sendo, irá existir um saco de pano com diversas representações de ações, relativas aos cinco sentidos, em que cada aluno, na sua vez, terá de tirar uma para a mimar adequadamente para o grupo, com o intuito de adivinharem o que se estará a representar; - Posto isto, o primeiro aluno que responder corretamente, terá de dizer qual dos cinco sentidos está associado à ação representada, bem como o respetivo órgão do corpo humano; - Para finalizar, existirá uma conversa de reflexão acerca de toda a atividade.		Conversa com as crianças: - compreender qual a reflexão do grupo acerca da diferença. Ficha de registo: - perceber se os conteúdos são consolidados. Registo fotográfico: - apresentar o trabalho realizado.	
			- No último momento, para concluir este conjunto de atividades, irá ser realizada um exercício a pares, em que um dos alunos encontrar-se-á de olhos vendados, com o intuito de ser guiado pelo colega, seguindo as indicações do mesmo;			

			- Para finalizar, existirá uma conversa de reflexão acerca de toda a atividade.			
--	--	--	---	--	--	--

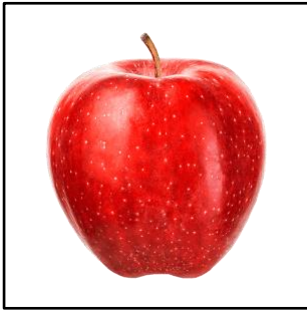
Anexo XV – Materiais da atividade de 1.º CEB “Sentir diferente” (1.º e 2.º anos)

Nome:

Data:

Selecione com X os objetos em que tocaste:

☐☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐☐

Rodeia a característica correta de acordo com cada um dos objetos que tocaste:



fino / grosso



fria / quente



duro / macio



grande/pequeno



leve / pesada



dobra / não dobra



rugosa / lisa



macia / dura

Anexo XVI – Teia do projeto de 1.º CEB “Juntos chegamos mais longe” (3.º ano)

O que as crianças podem aprender: - Identificar e reconhecer a importância de normas e regras de boa convivência social e de respeito mútuo; - Aprender a partilhar objetos e ideias; - Identificar diferentes pontos de vista; - Reconhecer a importância da capacidade de argumentar e debater as suas ideias e as dos outros; - Entender e colocar-se na perspetiva do outro, expressando sentimentos.	Estratégias a serem desenvolvidas: - Trabalho individual, a pares e em pequenos grupos; - Realizar atividades tecnológicas em pequenos grupos; - Proporcionar o contacto com materiais tecnológicos em pequenos grupos; - Criar debates, em grande grupo, no final de cada aula, refletindo acerca dos conteúdos abordados.	Como iniciar: - Partir das dificuldades do grupo; - Realizar atividades no exterior como incentivo à aprendizagem.	Recursos: - Manuais escolares; - Plataforma “Escola Virtual”; - Plataforma “Aula Digital” - Livros de histórias infantis sobre cada temática; - Materiais de laboratório, de expressão plástica e de ginásio.
Conexões com outras matérias e saberes: - Português; - Matemática; - Estudo do Meio; - Expressões Artísticas; - Cidadania e Desenvolvimento.	Tema: “Juntos chegamos mais longe”		Apresentação final: - Conversas de reflexão no final de cada atividade.

Atividades para todo o grupo: - Conversa de explicitação; - Introdução de temas incluídos no Programa e Metas Curriculares do 1.º CEB.	Atividades em grupo: - Atividades no exterior; - Atividades de Expressões Artísticas; - Experiências; - Jogo na plataforma <i>online</i> (“Kahoot!”); - Trabalhos de pesquisa na <i>internet</i>, recorrendo aos computadores.	Atividades individuais: - Questionamentos; - Resoluções de exercícios no manual/livro de fichas; - Fichas de trabalho.	Avaliação: - Observação direta; - Registo escrito; - Registo fotográfico; - Diálogo final com o grupo.
--	---	---	--

Anexo XVII – Planificação da atividade experimental de 1.º CEB “Conservação de alimentos” (3.º ano)

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
Atividade Experimental “Conservação de Alimentos”	Estudo do Meio Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos	- Realizar experiências com alimentos; - Executar uma atividade experimental tendo como base um guião.	- Neste período, a professora estagiária, começará por levantar as conceções prévias dos alunos acerca da conservação de alimentos, explorando a página 105 do manual, uma vez que esta aborda o tema em questão; - Após a discussão, os alunos irão preencher um guião da atividade experimental, presente no manual, que se irá realizar, dividindo a turma em grupos de trabalho; - Antes de iniciar todo o processo experimental, será também realizada uma conversa sobre os procedimentos realizados em atividades experimentais, questionando os alunos sobre as várias que já realizaram até então; - De seguida, dá-se início à atividade experimental em conjunto com toda a turma, seguindo o guião do manual.	- Quadro de giz; - Quadro interativo; - Caderno diário; - Plataforma “Escola Virtual”; - Manual (página 105); - Copos de plástico; - Marcador; - Faca; - Uma cenoura; - Película aderente; - Água; - Vinagre; - Sal.	Observação direta: Observar se as crianças... - conseguem fazer previsões de acontecimentos; - utilizam corretamente o guião. - têm organização na repartição de tarefas; - respeitam as opiniões do grupo. Registo fotográfico: - apresentar o trabalho realizado	60 minutos
	Cidadania e Desenvolvimento	- Colaborar e trabalhar em grupo; - Escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros.				

Anexo XVIII – Fotografias da atividade experimental de 1.º CEB “Conservação de alimentos” (3.º ano)



Anexo XIX – Planificação da atividade de 1.º CEB “Vamos relembrar o que aprendemos!” (3.º ano)

Nome da Atividade	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
“Vamos Relembrar o que já Aprendemos”	Português <u>Gramática</u>	- Classificar palavras quanto ao número de sílabas e quanto à posição da sílaba tónica; - Identificar os tipos de frase; - Identificar pronomes pessoais; - Identificar adjetivos qualificativos e a sua concordância; - Conjuguar verbos regulares e irregulares; - Identificar os diferentes tipos de determinantes (artigos, possessivos e demonstrativos); - Expandir e reduzir frases;	- Esta atividade irá ser realizada como forma de consolidação dos conteúdos gramaticais trabalhados até então e, por sua vez, irá também ser uma forma de revisão para a ficha de avaliação; - Assim sendo, no segundo período da manhã, far-se-á uma revisão acerca dos conteúdos gramaticais já abordados; - Após a revisão de todas as temáticas, a turma será dividida em quatro grupos, para, posteriormente, ser distribuído um <i>tablet</i>, por cada um destes; - De seguida, será explicado o jogo. Como forma de diferenciar a prática, esta atividade será concretizada com recurso às tecnologias, uma vez que consistirá na aplicação de um <i>quiz</i>, elaborado numa plataforma <i>online</i>, o “Kahoot!”. Este <i>quiz</i> será composto por questões relacionadas com todos os conteúdos gramaticais já abordados, de forma a serem relembrados;	- Computador; - Quadro interativo; - <i>Tablets</i>; - Plataforma <i>online</i> “Kahoot!”; - Quadro de giz.	Observação direta: <u>Observar se as crianças...</u> - identificam e relacionam os diversos conteúdos gramaticais, respondendo corretamente ao <i>quiz</i>; - cooperam entre si, enquanto grupo, respeitando-se. Conversa com as crianças: - compreender se os conteúdos são consolidados.	60 minutos

		- Identificar afixos de uso mais frequente.	- Ao longo da atividade serão feitas paragens, sempre que for necessário, para discutir acerca da matéria, bem como esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir; - Para concluir, será feita uma reflexão acerca da atividade realizada, de modo a verificar as aprendizagens adquiridas, bem como os conteúdos que os alunos terão mais dúvidas, sendo que será feita uma revisão mais aprofundada desses mesmos conteúdos, no quadro de giz.		Registo fotográfico: - apresentar o trabalho realizado.	
	Cidadania e Desenvolvimento	- Colaborar e trabalhar em grupo; - Escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros.				

Anexo XX – Materiais da atividade de 1.º CEB “Vamos lembrar o que aprendemos!” (3.º ano)

Kahoot!

Gramática
1 favorite 6 plays 14 players

Play

A public kahoot
Revisões de gramática

Turma4
Created 10 months ago

Questions (12)

1 - Quiz
A palavra "agricultura" é uma palavra...

2 - Quiz
Classifica quanto ao número de sílabas: "dinheiro"

3 - Quiz
"Como está o tempo hoje?" é uma frase do tipo

4 - Quiz

Show answers

4 - Quiz
Qual o grau aumentativo da palavra "cão"?

☐ Caozão

☐ Cãozinho

☐ Cão

☒ Canzarrão

6 - Quiz
Na frase "Ontem vi um rebanho parado no meio da estrada", a palavra "rebanho" é...

☐ Um verbo

☐ Um nome comum

☐ Um adjetivo

☒ Um nome coletivo

Anexo XXI – Tabela de identificação dos educadores e professores

Código de identificação dos entrevistados	Género	Idade	Percurso académico	Anos de serviço	Valência	Tipo de instituição
E ₁	Feminino	32 anos	Licenciatura em Educação de Infância	10 anos	Creche	IPSS
E ₂	Feminino	38 anos	Licenciatura em Educação de Infância	15 anos	Creche	IPSS
E ₃	Feminino	43 anos	Licenciatura em Educação Pré-Escolar	19 anos	Pré-escolar	IPSS
P ₁	Feminino	39 anos	Licenciatura em Ensino Básico	18 anos	1.º CEB – 2.º ano de escolaridade	Público
P ₂	Feminino	45 anos	Licenciatura em Ensino Básico: Variante de Educação Física	22 anos	1.º CEB – 4.º ano de escolaridade	Público
P ₃	Feminino	51 anos	Bacharelato em 1.º Ciclo do Ensino Básico	30 anos	1.º CEB – 3.º ano de escolaridade	Público

Anexo XXII – Guião das entrevistas

Bloco	Objetivos	Tópicos Orientadores/Questões Educadores de Infância	Tópicos Orientadores/Questões Professores de 1.º Ciclo
Bloco I Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado	• Explicitar os objetivos da entrevista; • Solicitar a autorização do entrevistado; • Garantir a confidencialidade e o anonimato; • Caracterizar o entrevistado.	• Agradecer a disponibilidade para a realização da presente entrevista; • Garantir a confidencialidade de todas as informações fornecidas, utilizando-as apenas para o meu estudo; 1.1. Qual a sua idade? 1.2. Qual o seu percurso académico? 1.3. De quantos anos de serviço dispõe? 1.4. Qual a valência e com que idades se encontra a trabalhar?	• Agradecer a disponibilidade para a realização da presente entrevista; • Garantir a confidencialidade de todas as informações fornecidas, utilizando-as apenas para o meu estudo; 1.1. Qual a sua idade? 1.2. Qual o seu percurso académico? 1.3. De quantos anos de serviço dispõe? 1.4. Em que ano de escolaridade se encontra a lecionar?
Bloco II Conceções acerca do processo de integração curricular	• Recolher conceções acerca do processo de integração curricular; • Identificar opiniões dos profissionais de educação acerca do processo de integração curricular.	2.1. O que é para si a integração curricular? 2.2. Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação? 2.3. Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?	2.1. O que é para si a integração curricular? 2.2. Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação? 2.3. Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?
Bloco III Planificar para a integração curricular	• Reconhecer se os educadores/professores entrevistados têm em consideração o processo de integração curricular aquando da sua planificação.	3.1. A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma? 3.2. Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?	3.1. A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma? 3.2. Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Bloco IV A integração curricular na prática educativa	• Compreender de que forma as planificações que integram ou não a integração curricular, são aplicadas; • Identificar vantagens e desvantagens acerca do processo; • Identificar dificuldades sentidas pelos educadores/professores aquando da implementação das suas planificações; • Relacionar o processo de integração curricular com os documentos orientadores de cada uma das valências.	4.1. Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma? 4.2. Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo? 4.3. Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular? 4.4. Considera que as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?	4.1. Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma? 4.2. Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo? 4.3. Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular? 4.4. Considera que os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?
Bloco V Aprendizagem das crianças com a integração curricular	• Recolher opiniões acerca da aprendizagem das crianças, relativamente à implementação do processo de integração curricular.	5.1. Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.	5.1. Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.
Bloco VI Observações	• Concluir a entrevista; • Recolher tópicos que possam não ter sido aprofundados ao longo de toda a entrevista.	6.1. Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?	6.1. Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Anexo XXIII – Transcrição das entrevistas realizadas às educadoras/professoras

Educadora 1 (E₁)

1.1.: Qual a sua idade?

Resposta: 32 anos.

1.2.: Qual o seu percurso académico?

Resposta: Tirei a licenciatura em Educação de Infância, na Universidade de Évora, entrei em 2005 e saí em 2009.

1.3.: De quantos anos de serviço dispõe?

Resposta: 10 anos.

1.4.: Qual a valência e com que idades se encontra a trabalhar?

Resposta: Já trabalhei em pré-escolar, neste momento estou em creche e estou com a sala de 1 a 2 anos.

2.1.: O que é para si a integração curricular?

Resposta: Bom, para mim, a integração curricular é quando queremos transmitir um conteúdo, uma ideia, um conceito, nem que seja um animal. Por exemplo, adequado mais à creche, eu quero transmitir, quero falar sobre aquele animal, e utilizo as várias áreas, ou seja, utilizo por exemplo a expressão motora, imito o cão, mostro imagens de cães... A nível da música, cães a ladrar, a canção do cão... fazemos pinturas de cães. Tento utilizar todas as áreas para transmitir aquele conceito, aquele conteúdo, seja o que for que queira transmitir.

2.2.: Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação?

Resposta: Eu gostava que fosse mais, sinceramente. Acho que, do conhecimento que tenho, e dos profissionais que vejo, acho que deviam ter mais esse cuidado, que é para as crianças conseguirem adquirir melhor aqueles conceitos, aquelas ideias, através da experiência nas várias áreas, portanto.

2.3.: Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Resposta: Sem dúvida, sem dúvida! Acho que é uma mais-valia, acho que é mesmo a chave para facilitar, sinceramente, eu acho.

3.1.: A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma?

Resposta: Sim. Ainda agora dei o exemplo, por exemplo do animal, é exatamente isso. É isso que eu tento fazer, agora estou na creche, é tudo muito mais vivenciado por eles. Ainda hoje, fizemos... tínhamos feito esta semana: pintámos um gato, andámos todos a miar pela sala, ensino canções dos gatos, fizemos um póster com o que é que o gato faz: ele mia, “ronron”, faz aquelas coisas todas, o que é que ele come, o que é que ele não come. As canções, a expressão motora, a pintura... tudo. Tentamos fazer tudo que tenha a ver com aquele conceito, com a atividade, neste caso o animal.

3.2.: Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Resposta: Acho que o exemplo que dei já o demonstra. Como disse, trabalham-se as várias áreas, interligando-as e trabalhando determinado conceito.

4.1.: Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma?

Resposta: Eu penso que não há obstáculos, na prática não há. Tendo em conta que somos nós que planificamos, somos nós que definimos, pelo menos no meu caso, somos nós que definimos tudo... se houver obstáculo, sou eu que o ponho. Portanto, acho que não há obstáculos.

4.2.: Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo?

Resposta: As vantagens, lá está... eu acho que é mais fácil de eles adquirirem e de consolidarem um determinado conhecimento, ou conceito. Estas são as principais vantagens, não nos interessa a nós que eles não percebam aquilo que estamos a transmitir, ou que não consiga ficar lá nada daquilo que estamos a ensinar... eu não consigo ver desvantagens, muito sinceramente já tinha pensado no assunto, e não consigo ver uma desvantagem. Se eu lhe posso passar tudo, de diversas formas, é claro que para certas crianças faz mais sentido a pintura, para outros tem muito mais sentido a expressão motora..., mas se eu consigo chegar a todos de diversas formas, não estou a ver uma desvantagem.

4.3.: Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular?

Resposta: A monodocência facilita a implementação da integração curricular, uma vez que o educador pode gerir o seu tempo e os conteúdos a desenvolver, podendo articular os diferentes domínios, proporcionando assim um desenvolvimento global da criança. A monodocência permite ainda ao educador adequar o currículo aos objetivos que pretender atingir e ao seu grupo. Ao trabalhar em regime monodocência, o educador tem se integrar nos variados conteúdos que são apresentados, dado que leciona sozinho diversos domínios.

4.4.: Considera que as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?

Resposta: Que as orientações curriculares favorecem a integração curricular... sim. Elas não são muito claras, nem sempre muito específicas, mas acho que sim, favorecem. Acho que sim.

5.1.: Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.

Resposta: Sem dúvida, tal como já disse e dei alguns exemplos. Acho que favorecem mesmo.

6.1.: Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Resposta: Não tenho nada a acrescentar. Posso falar só em relação a mim, eu não consigo trabalhar de outra forma que não assim. Não consigo, não sei se é só a minha forma de trabalhar, acho que para mim só tem sentido quando conseguimos ir a todas as áreas para transmitir um determinado conteúdo ou conhecimento... porque eles percebem de uma forma muito mais global, conseguem até encarar as coisas de outra forma, pronto, não consigo mesmo ver de outra maneira senão assim.

Educadora 2 (E2)

1.1.: Qual a sua idade?

Resposta: 38 anos.

1.2.: Qual o seu percurso académico?

Resposta: Então... fiz a licenciatura em Educação de Infância na ESES, terminei em 2005.

1.3.: De quantos anos de serviço dispõe?

Resposta: Foi desde 2005, portanto 15 anos de serviço.

1.4.: Qual a valência e com que idades se encontra a trabalhar?

Resposta: Neste momento estou a trabalhar na creche, com crianças com idades desde os 12 aos 24 meses.

2.1.: O que é para si a integração curricular?

Resposta: A integração curricular, para mim, basicamente é integrar todas as áreas de desenvolvimento num projeto. Podemos basear-nos num projeto e tentamos abranger todas as áreas de conteúdo e desenvolvimento nesse mesmo projeto.

2.2.: Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação?

Resposta: Muitas vezes não... pela experiência que tenho penso que cada vez menos. As educadoras fazem muito o que lhes... vamos lá ver como hei de dizer isto. Cada vez mais vejo "Olha, vou fazer uma pintura, vou fazer os animais!", mas porquê? Houve algum interesse por parte da criança para que isso aconteça? Pronto... e acho que utilizam muito as pinturas e a expressão plástica, muito para mostrar. Cada vez mais tem que se mostrar trabalho aos pais e, na minha opinião, o trabalho para mostrar aos pais é o menos interessa no meio de isto tudo, não é? É importante que as crianças percebam aquilo que estão a fazer.

2.3.: Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Resposta: Sim, muito! A criança percebe muito mais daquilo que se está a falar se houver um contexto, e se conseguirmos abranger todas as áreas.

3.1.: A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma?

Resposta: Sim, sim.

3.2.: Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Resposta: Por exemplo, falo dos animais porque é aquilo que as crianças destas idades mais procuram... o cão, começam a imitar o som. A partir daí, podemos trabalhar, normalmente numa planificação semanal, a história dos animais, a imitação dos animais, vamos para o chão, fazemos com eles... há a canção, há a expressão plástica, há a matemática com as 4 patas, as 2 orelhas, pronto... e numa planificação semanal conseguimos distribuir estas atividades pelos vários dias, criando uma relação entre as áreas de conteúdo.

4.1.: Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma?

Resposta: Só se quisermos...

4.2.: Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo?

Resposta: Eu acho que não há grandes desvantagens. Eu acho que só há vantagens para a criança. Se houver um fio condutor, elas percebem as coisas de outra maneira, não fazer as coisas só porque sim... Tem de haver um fio condutor para nós e para eles, e quando isso acontece eu acho que não vejo nenhuma desvantagem.

4.3.: Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular?

Resposta: Enquanto educadora de infância considero que o regime de monodocência é benéfico e facilita a integração curricular. Na prática educativa em contexto de creche e pré-escolar a integração curricular é pensada através de uma planificação que, na maioria das vezes, advém do trabalho projeto. A planificação tem sempre em conta as diversas áreas de desenvolvimento, e permitir sempre a integração da perspetiva das crianças. Considero que, o regime monodocência permite adequar a prática de uma forma muito mais flexível, trazendo muitos benefícios à integração curricular.

4.4.: Considera que as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?

Resposta: Eu acho que sim. Dá-nos a liberdade de gerirmos como acharmos melhor, ainda por cima foram modificadas, acho que neste momento existe flexibilidade para isso.

5.1.: Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.

Resposta: Favorece, sim. Mas acho que devia haver uma continuidade... não só nós trabalharmos isso na creche e no pré-escolar, mas haver uma continuidade do trabalho... falo pelo conhecimento que tenho a nível de 1.º ciclo, e acho que não há grande continuidade

nisto. Cada vez mais as escolas estão a tentar fazer essa integração curricular, não é? Mas acho que não há grande continuidade e acho que é confuso para crianças mais velhas estar, por exemplo, em ciências a falar de uma coisa, em português a falar de outra... parece que não há uma ligação tão visível, e acho que era muito mais favorável se houvesse. Vamos lá ver, o nosso currículo como educadores de infância, nós defendemos muito isso e depois parece que há uma quebra a partir do 1.º ciclo. As crianças vão habituadas a verem tudo de uma forma abrangente, por exemplo com um projeto de planetas, em que é possível trabalhar todas as áreas... quem diz planetas, diz outra coisa, este é só um exemplo, mas falando de um projeto, em que se conseguem trabalhar todas as áreas curriculares e depois chega o 1.º ciclo e parece que quebra ali um bocado, as crianças quebram também, eu acho que eles sentem isso... aquela aprendizagem que eles levam, muitas das vezes, eu acho que pode haver um retrocesso e acho que era muito importante, não sei se estou a fugir um bocado à resposta, mas acho que era importante haver essa continuidade... para haver uma lógica nas coisas, tudo tem uma lógica e se numa disciplina falam em determinado tema e noutra falam noutra que nada tem a ver com aquele, eu acho que eles chegam às tantas e perdem-se, acho que é natural... e acho que era importante haver essa ligação e essa continuidade.

6.1.: Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Resposta: Acho que não... realmente acho que é muito importante a presença da integração curricular, penso que ficou tudo dito.

Educadora 3 (E3)

1.1.: Qual a sua idade?

Resposta: 43 anos.

1.2.: Qual o seu percurso académico?

Resposta: Tirei a licenciatura em Educação Pré-escolar, na ESE de Santarém.

1.3.: De quantos anos de serviço dispõe?

Resposta: 19 anos.

1.4.: Qual a valência e com que idades se encontra a trabalhar?

Resposta: Neste momento estou a trabalhar na resposta social a creche e estou com crianças com a idade de 2 anos.

2.1.: O que é para si a integração curricular?

Resposta: Ora bem, como não há um programa no pré-escolar, como há nos outros níveis de ensino, eu acho que cabe ao educador criar o seu currículo. Acho que deve haver uma articulação entre três “pontos” principais: a organização do ambiente educativo, a intencionalidade educativa e as áreas de conteúdo. Para mim faz sentido haver a integração curricular quando há uma articulação entre as diferentes áreas e domínios das orientações curriculares. Elas não devem ser vistas em separado, mas sim como um todo.

2.2.: Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação?

Resposta: Sinceramente? Não... Uns sim, outros não.

2.3.: Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Resposta: Claro.

3.1.: A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma?

Resposta: Sim, acho que está presente. Vou explicar... existem as planificações que eu faço, tendo em conta o projeto inicial do ano letivo, em que eu acho que não há necessidade de fazer uma grande elaboração e, mais visivelmente em pré-escolar, que eu acho muito importante, são os projetos de situação.

3.2.: Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Resposta: Por exemplo, houve um ano em que estávamos a ir para o refeitório, e o grupo verificou que o lago estava pouco apelativo, só lá tinha mesmo as tartarugas... a partir daí surgiu um projeto de situação, obviamente que o educador tem o papel de orientar, onde, em conjunto, havendo este problema, foram surgindo várias problemáticas relacionadas, e desenvolvemos vários conceitos. Aí, é onde entra a tal integração curricular. Surgiu, na parte do conhecimento do mundo, as tartarugas e tudo o que está a elas associado; surgiu e surge sempre, visto que é uma área transversal, a formação pessoal e social em que houve o trabalho de equipa daquele grupo e os valores a isso inerentes; depois fomos buscar a matemática porque decidimos decorar o lago com barcos feitos com rolhas de cortiça, foi necessário perceber com quantas rolhas de cortiça tinham de ser feitos os barcos; depois dentro da expressão e comunicação, a expressão plástica durante a decoração e elaboração dos barcos; ainda nas ciências do conhecimento do mundo, em que se investigou o que flutua e não flutua, que tipos de materiais; e a linguagem que está sempre presente, e surge sempre novo vocabulário relacionado com as situações; e pronto, houve um grande trabalho à volta de toda a situação que partiu de observações do grupo, e que deu origem a um grande projeto, em que foi possível trabalhar as áreas todas.

4.1.: Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma?

Resposta: Não.

4.2.: Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo?

Resposta: A principal vantagem é a abordagem de todas as áreas, sendo que contribui para que o educador, por exemplo, não caia no erro, uma vez que temos sempre a nossa área de conforto, e às vezes acabamos por nos esquecer das outras áreas. Com a integração curricular, nenhuma delas fica de fora e isto favorece uma maior aprendizagem por parte das crianças.

4.3.: Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular?

Resposta: Sim, porque o educador consegue articular as várias áreas nas suas planificações. Se fosse um educador para cada área, perdia-se essa articulação.

4.4.: Considera que as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?

Resposta: Sim, mais esta segunda edição. Quando comecei o curso, foi quando surgiu a primeira edição e andávamos ali um bocadinho a tentar perceber. Acho que esta nova versão está muito mais clara, apesar de, quando se olha, parece que é todo um mundo, mas se

formos olhando com “olhos de ver”, elas até exemplificam o que, em cada área, se pode fazer e observar. Porque às vezes há aquela dificuldade de relacionar as competências com a observação e prática, “onde é que isso se vê?”, acho que estas orientações curriculares ajudam muito nesse sentido, são mais clarificadoras em relação a isso.

5.1.: Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.

Resposta: Sim, porque havendo um trabalho, e em pré-escolar isso é mais notório, e é muito mais fácil porque as próprias crianças, tendo as suas vivências, nos vão conduzindo também... A educadora acaba só por orientar, e aplicando a integração curricular alargamos muito mais os horizontes das crianças, priorizando sempre os seus interesses, num sentido de evolução da aprendizagem.

6.1.: Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Resposta: Sim. Acho que a nível profissional, os educadores acabam por trabalhar com a integração curricular, nem sempre têm a consciência que o fazem. Tem de haver uma reflexão e uma autoavaliação constante da nossa parte para que se perceba que fazer as coisas só porque sim, não basta... tem de haver sempre uma intenção educativa naquilo que se trabalha, e daquilo que observo, existem profissionais que acabam por fazer esta articulação entre as várias áreas, apenas inconscientemente, porque existem coisas que se relacionam umas com as outras inevitavelmente, mas isso não significa que estejamos a fazer tudo da maneira correta, porque se não é intencional, então também não vai ser tão proveitoso assim para as crianças, sendo que se não pensarmos bem no que um determinado tema implica, não vamos conseguir abordar os tópicos mais importantes e adaptá-los ao nosso grupo, chegando a todo o lado e acho que isso é uma das coisas mais importantes no nosso trabalho.

Professora 1 (P₁)

1.1.: Qual a sua idade?

Resposta: 39 anos.

1.2.: Qual o seu percurso académico?

Resposta: Tirei a licenciatura em Ensino Básico, 1.º ciclo, na Escola Superior de Educação de Torres Novas.

1.3.: De quantos anos de serviço dispõe?

Resposta: 18 anos.

1.4.: Em que ano de escolaridade se encontra a lecionar?

Resposta: Neste momento estou a lecionar numa turma de 2.º ano de escolaridade.

2.1.: O que é para si a integração curricular?

Resposta: Basicamente, é a articulação entre objetivos e conteúdos nas várias disciplinas.

2.2.: Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação?

Resposta: Sim.

2.3.: Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Resposta: Facilita, sem dúvida.

3.1.: A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma?

Resposta: Sempre. Por exemplo, agora em estudo do meio estamos a trabalhar as plantas, hoje vamos dar as partes constituintes das plantas e de manhã trabalhámos um texto sobre as plantas, sobre como plantar, como semear..., portanto já há a articulação entre o português e o estudo do meio.

3.2.: Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Resposta: Penso que este exemplo que dei, já é um bom exemplo disso mesmo.

4.1.: Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma?

Resposta: Na minha perspetiva não, penso que não haja obstáculos.

4.2.: Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo?

Resposta: É assim, eu penso que tem mais vantagens do que desvantagens, e desvantagens sou sincera, que não consigo indicar nenhuma. Quanto às vantagens, acho que o leque de aprendizagens é maior e mais amplo, portanto logo aí é um facilitador.

4.3.: Na sua perspectiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular?

Resposta: Sim, isso muito. Porque se é monodocência nós temos as disciplinas todas ao nosso encargo e conseguimos articulá-las e desenvolvê-las em sintonia, de uma forma diferente que se calhar nos outros ciclos, não quer dizer que não aconteça, também pode acontecer, mas acho que é mais fácil para nós.

4.4.: Considera que os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?

Resposta: Sim, eles estão cada vez mais a apontar para isso.

5.1.: Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.

Resposta: Favorece já das formas que eu disse, mas quando vamos avaliar o perfil do aluno no final de cada ciclo, muitos dos objetivos e conteúdos, se observarmos e perspetivarmos o ciclo todo, vemos que há sempre ligação entre as coisas e que não são estanques, tal como as disciplinas.

6.1.: Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Resposta: Sim, posso dizer que isto da integração curricular surge muitas vezes espontaneamente, às vezes nem é planeado e acabamos por fazê-lo, até porque por vezes somos questionados pelos alunos sobre algum conteúdo que, por exemplo, nem pertence ao ano de escolaridade em questão, e não é por isso que não vamos abordá-lo, e isso até pode ser um condutor também para fazer a ponte entre as várias disciplinas.

Professora 2 (P₂)

1.1.: Qual a sua idade?

Resposta: 45 anos.

1.2.: Qual o seu percurso académico?

Resposta: Sou licenciada em Ensino Básico, com a variante de educação física, e formei-me na Escola Superior de Educação de Santarém.

1.3.: De quantos anos de serviço dispõe?

Resposta: 22 anos.

1.4.: Em que ano de escolaridade se encontra a lecionar?

Resposta: 4.º ano de escolaridade.

2.1.: O que é para si a integração curricular?

Resposta: Portanto, para mim a integração curricular é conseguir chegar ao interesse dos alunos, com os conteúdos que temos de trabalhar, de forma a haver uma maior interligação entre as áreas, entre a realidade da escola e das famílias e dos interesses dos alunos. Acho que é um leque de opções que depois tentamos conciliar uns com os outros, tem a ver com as experiências dos alunos, com aquilo que estamos a trabalhar, com as várias áreas, portanto é onde existe esta relação entre estes parâmetros todos.

2.2.: Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação?

Resposta: Eu penso que sim. Cada vez mais nós temos os manuais, temos os programas, e cada vez mais tentamos ir ao encontro dos interesses dos alunos para abordarmos os conteúdos que precisamos e que temos de abordar em determinado ano, e tornar de forma motivante para os alunos, utilizando várias áreas para trabalhar o mesmo conteúdo.

2.3.: Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Resposta: Sim, sim.

3.1.: A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma?

Resposta: Sim. Quando estou a planificar um texto para trabalhar, ou uma área do estudo do meio, eu tento perceber sempre se há mais fundamentos ou mais conteúdos das outras áreas que eu possa integrar e falar logo e relacionar.

3.2.: Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Resposta: Sim, por exemplo, se há um texto sobre a água, tento relacioná-los quando dou o ciclo da água. Tento sempre relacionar áreas no mesmo conteúdo.

4.1.: Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma?

Resposta: Sim, acho que sim. O número excessivo de alunos por sala, alguns défices a nível de materiais e estruturas da sala, por exemplo. Porque com 26 alunos, deveria haver mais apoio, e é difícil concretizar algumas atividades. Podiam ser a nível de experiência, a nível de motivação e a nível de aprendizagem, muito mais facilitadoras do que algumas que acabamos por utilizar.

4.2.: Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo?

Resposta: A vantagem é a motivação dos alunos, o facto de eles poderem ser mais participativos, envolvê-los no processo... A desvantagem é ter haver muito mais estruturas, não só a nível material, mas também pessoal.

4.3.: Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular?

Resposta: Não, não acho que seja assim. Por um lado, facilita porque sou eu que planifico tudo, mas quando há duas ou três pessoas que dominam várias áreas, eu acho que as coisas podem ser mais interessantes, mais motivantes... até porque nós não dominamos as áreas todas da mesma forma, e portanto se houver algum especialista que vem falar ou trabalhar de um tema ou outro em coadjuvação connosco, eu acho que todos ficam a ganhar.

4.4.: Considera que os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?

Resposta: Não. Porque sempre que mexem nos programas, aumentam-nos. Em vez de substituírem conteúdos por outros que possam achar mais interessantes e mais pertinentes, não... só aumentam, e quanto a mim o programa está muito extenso e, em algumas partes, obsoleto. Há conteúdos que se trabalham que não vão ajudar em nada no futuro dos alunos, já não são atuais. Andamos aqui às vezes a batalhar com determinados conceitos, quando seriam mais importantes algumas coisas básicas que estamos a perder. Há pouco tempo para a consolidação das matérias, há pouco tempo para a experimentação, portanto eu acho que a extensão dos programas e a variedade de atividades e de projetos que nos querem implementar, condicionam a nossa prática.

5.1.: Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.

Resposta: Sim, porque lá está: quando eles sentem que há uma lógica, que faz sentido, porque estamos a relacionar umas coisas com as outras, tudo é mais fácil. E não são coisas estanques, ao trabalhar um mesmo conteúdo nas várias áreas e partir daí para o dia-a-dia, faz com que eles consigam perceber melhor e mais, a importância do que se está a trabalhar e envolvem-se muito mais. Porque se forem coisas estanques: passou, arrumou, fechou a gaveta e já está.

6.1.: Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Resposta: Eu posso ainda dizer é que eu acho que a integração e a flexibilidade curricular, na minha modesta opinião, não é nada do que estamos a trabalhar. Nós trabalhamos flexibilidade a nível dos horários, “vamos prolongar um bocadinho mais o português porque temos flexibilidade para isso, e não damos agora o estudo do meio”, ou “vamos fazer menos testes”, mas eu acho que a flexibilidade curricular poderia ser muito mais aproveitada com o intuito de melhorar as atividades, melhorar as práticas, fazer de outra forma que, neste momento, não estamos a conseguir. Estamos completamente sobrecarregados com a parte burocrática, e depois também nos faltam alguns meios. A questão dos meios nós até poderíamos contornar mais ou menos, mas é assim, depois de todas as grelhas, depois de todos os relatórios, uma pessoa também já não tem muito tempo para pensar em alternativas, porque a nossa vida não é só o ensino, há uma vida pessoal por trás de tudo. Portanto, acho que enquanto tivermos esta carga burocrática, porque principalmente o professor de 1.º ciclo, faz tudo: além de transmitir os conhecimentos e trabalhar os conteúdos, é ele que recebe o dinheiro do fotógrafo, é que controla as visitas de estudo, é que trata das faltas e pronto, há uma série de coisas que nos fazem perder muito tempo e são coisas que nos desgastam.

Professora 3 (P₃)

1.1.: Qual a sua idade?

Resposta: 51 anos.

1.2.: Qual o seu percurso académico?

Resposta: Bacharelato em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3.: De quantos anos de serviço dispõe?

Resposta: 30 anos de serviço.

1.4.: Em que ano de escolaridade se encontra a lecionar?

Resposta: 3.º ano de escolaridade.

2.1.: O que é para si a integração curricular?

Resposta: A integração curricular está interligada à flexibilização curricular. É baseada em trabalho de projeto que vai ao encontro dos interesses dos alunos e às suas vivências. O aluno tem um papel ativo na escolha do trabalho a desenvolver bem como da metodologia, envolvendo-os quase sempre em trabalho de grupo ou pares.

2.2.: Considera que o processo de integração curricular é tido em conta pelos profissionais da educação?

Resposta: Há já muitos agrupamentos que o fazem a 100%. Ainda há muito trabalho a fazer neste sentido, embora estejamos já a implementar algumas estratégias.

São muitos anos de uma prática docente assente num determinado modelo, mas as escolas já estão a trabalhar nessa mudança, através de várias medidas, como a formação de professores, a partilha de experiências com outras escolas e também em sala de aula. Aqui já se usa muito o trabalho de grupo e de pares, organização da sala de aula...

2.3.: Considera que a integração curricular pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

Resposta: Sem dúvida, pois é baseada nos interesses e escolhas dos alunos.

3.1.: A integração curricular está presente nas suas planificações? De que forma?

Resposta: Atualmente já iniciámos gradualmente várias mudanças nesse sentido. As turmas de primeiro ano não realizam testes de avaliação. Nos outros anos de escolaridade, em vez de dois testes por período, faz-se apenas um e diversificam-se as avaliações. Quinzenalmente faz-se uma ficha formativa, apresentações orais e trabalhos de pesquisa, a pares ou em

grupo. O recurso às novas tecnologias é usado na medida do possível, pois na sala existe um único computador e na biblioteca existem oito. Temos que adaptar constantemente.

3.2.: Poder-me-á dar exemplos de planificações integradas?

Resposta: Ao longo deste ano letivo, na Oficina do Conhecimento, desenvolveu-se um trabalho mais exaustivo sobre o concelho onde as crianças habitam e onde tiveram que participar em várias atividades que englobavam várias disciplinas: estudo/pesquisa de costumes e tradições, gastronomia, figuras importantes, monumentos.

Realizaram-se apresentações de trabalhos à turma, pesquisa, trabalho de grupo, *peddy paper*, resolução de problemas... Com este projeto foi possível trabalhar várias disciplinas e a interdisciplinaridade.

4.1.: Relativamente à prática, considera que existam obstáculos ao processo de integração no desenvolvimento da mesma?

Resposta: Sim, ainda existem vários. As turmas serem muito numerosas, o ensino ainda estar assente na adoção obrigatória de manuais, currículo extenso, falta de material como computadores, *tablets* ou simples fotocópias. Numa sala com 26 alunos e um computador torna-se muito difícil. A indisciplina dos alunos também não ajuda.

4.2.: Quais considera serem as vantagens e desvantagens do processo?

Resposta: A principal vantagem é podermos basear-nos nos interesses dos alunos, escolhas e problemas ligados às suas vivências e à sua comunidade. Torna-os mais ativos e autónomos, ao mesmo tempo que envolve mais a comunidade. Quanto às desvantagens, não me ocorre nenhuma.

4.3.: Na sua perspetiva, o regime de monodocência facilita a implementação da integração curricular?

Resposta: A meu ver seria mais fácil se não houvesse monodocência, mas sim um docente por disciplina. Logo aí a partilha e o trabalho de grupo seria muito mais fomentado e também deixaria cada professor com mais tempo disponível para a sua disciplina.

4.4.: Considera que os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico favorecem a execução de práticas de integração curricular? Em que medidas?

Resposta: A meu ver os programas curriculares para cada ano são um dos principais entraves. Deveriam só existir metas finais de ciclo. Assim o professor teria liberdade para trabalhar com a sua turma. Também se deveriam abolir os testes de avaliação e adotar outras estratégias nesse sentido. Quadros de excelência também deveriam ser extintos.

5.1.: Relativamente à aprendizagem das crianças, considera que o processo de integração curricular pode favorecê-la? Como? Dê exemplos.

Resposta: Acho que sim, favorece bastante pelos motivos que já referi. O facto de irmos ao encontro dos interesses e vivências dos alunos vai fazer com que se envolvam mais e, por consequência, aprendam mais.

6.1.: Para terminar, tem algum tópico que pretenda aprofundar ou acrescentar a esta entrevista?

Resposta: Sim. O programa e o currículo não deveriam ser implementados de igual forma em todo o país, visto a realidade de cada escola ser diferente, até mesmo dentro do mesmo agrupamento e por isso muito mais de região para região.

Anexo XXIV – Tabela dos resultados das entrevistas realizadas às educadoras

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Bloco II Concepções acerca do processo de integração curricular	Perceções do conceito de Integração Curricular	Articulação de todas as áreas de conteúdo	“Bom, para mim, a integração curricular é quando (...) por exemplo, (...) quero falar sobre aquele animal, e utilizo as várias áreas, ou seja, utilizo por exemplo a expressão motora, imito o cão, mostro imagens de cães... A nível da música, cães a ladrar, a canção do cão... fazemos pinturas de cães. Tento utilizar todas as áreas para transmitir aquele conceito, aquele conteúdo, seja o que for que queira transmitir.” (E ₁)
		Implementação de projetos para a articulação das áreas de conteúdo	“A integração curricular, para mim, basicamente é integrar todas as áreas de desenvolvimento num projeto. Podemos basear-nos num projeto e tentamos abranger todas as áreas de conteúdo e desenvolvimento nesse mesmo projeto.” (E ₂)
		Criação e adaptação do currículo	“(…) cabe ao educador criar o seu currículo. Acho que deve haver uma articulação entre três “pontos” principais: a organização do ambiente educativo, a intencionalidade educativa e as áreas de conteúdo. Para mim faz sentido haver a integração curricular quando há uma articulação entre as diferentes áreas e domínios das orientações curriculares. Elas não devem ser vistas em separado, mas sim como um todo.” (E ₃)
	Utilização de processos de Integração Curricular pelos profissionais da educação	Não tanto quanto o desejável	“Eu gostava que fosse mais, sinceramente. (...)” (E ₁) “Muitas vezes não... pela experiência que tenho penso que cada vez menos. (...)” (E ₂)

			“Sinceramente? Não... Uns sim, outros não.” (E3)
	A Integração Curricular e o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem	Favorecimento positivo	“Sem dúvida, sem dúvida! Acho que é uma mais-valia, acho que é mesmo a chave para facilitar, sinceramente, eu acho.” (E1) “Sim, muito! A criança percebe muito mais daquilo que se está a falar se houver um contexto, e se conseguirmos abranger todas as áreas.” (E2) “Claro.” (E3)
Bloco III Planificar para a integração curricular	Presença da Integração Curricular nas próprias planificações	Presença ativa	“Sim. (...)esta semana: pintámos um gato, andámos todos a miar pela sala, ensino canções dos gatos, fizemos um póster com o que é que o gato faz (...) o que é que ele come, o que é que ele não come. As canções, a expressão motora, a pintura... tudo. Tentamos fazer tudo que tenha a ver com aquele conceito, com a atividade, neste caso o animal.” (E1) “Sim, sim.” (E2) “Sim, acho que está presente(...)” (E3)
	Exemplos de planificações integradas		“Acho que o exemplo que dei já o demonstra. Como disse, trabalham-se as várias áreas, interligando-as e trabalhando determinado conceito” (E1) “Por exemplo, (...) o cão, começam a imitar o som. A partir daí, podemos trabalhar (...) a história dos animais, a imitação dos animais, vamos para o chão, fazemos com eles... há a canção, há a expressão plástica, há a matemática com as 4 patas, as 2 orelhas, pronto... e numa planificação semanal conseguimos distribuir estas atividades pelos vários

		dias, criando uma relação entre as áreas de conteúdo.” (E2) “Por exemplo, (...) o grupo verificou que o lago estava pouco apelativo, só lá tinha mesmo as tartarugas... a partir daí surgiu um projeto de situação, obviamente que o educador tem o papel de orientar, onde, em conjunto, havendo este problema, foram surgindo várias problemáticas relacionadas, e desenvolvemos vários conceitos. Aí, é onde entra a tal integração curricular. Surgiu, na parte do conhecimento do mundo, as tartarugas e tudo o que está a elas associado; surgiu e surge sempre, visto que é uma área transversal, a formação pessoal e social em que houve o trabalho de equipa daquele grupo e os valores a isso inerentes; depois fomos buscar a matemática porque decidimos decorar o lago com barcos feitos com rolhas de cortiça, foi necessário perceber com quantas rolhas de cortiça tinham de ser feitos os barcos; depois dentro da expressão e comunicação, a expressão plástica durante a decoração e elaboração dos barcos; ainda nas ciências do conhecimento do mundo, em que se investigou o que flutua e não flutua, que tipos de materiais; e a linguagem que está sempre presente, e surge sempre novo vocabulário relacionado com as situações; e pronto, houve um grande trabalho à volta de toda a situação que partiu de observações do grupo, e que deu origem a um grande projeto, em que foi possível trabalhar as áreas todas.” (E3)
--	--	--

Bloco IV A integração curricular na prática educativa	Obstáculos à implementação da Integração Curricular	Obstáculos inexistentes	“(…) Tendo em conta que somos nós que planificamos, somos nós que definimos, pelo menos no meu caso, (...) se houver obstáculo, sou eu que o ponho. Portanto, acho que não há obstáculos.” (E1) “Só se quisermos...” (E2) “Não.” (E3)
	Vantagens dos processos de Integração Curricular	Melhor aquisição e consolidação de conceitos	“(…) eu acho que é mais fácil de eles adquirirem e de consolidarem um determinado conhecimento, ou conceito. (...) Se eu lhes posso passar tudo, de diversas formas, é claro que para certas crianças faz mais sentido a pintura, para outros tem muito mais sentido a expressão motora..., mas se eu consigo chegar a todos de diversas formas, não estou a ver uma desvantagem.” (E1)
		Presença de um fio condutor	“Eu acho que não há grandes desvantagens. Eu acho que só há vantagens para a criança. (...) Tem de haver um fio condutor para nós e para eles, e quando isso acontece eu acho que não vejo nenhuma desvantagem.” (E2)
		Abordagem de todas as áreas	“A principal vantagem é a abordagem de todas as áreas, (...) uma vez que temos sempre a nossa área de conforto, e às vezes acabamos por nos esquecer das outras áreas. Com a integração curricular, nenhuma delas fica de fora e isto favorece uma maior aprendizagem por parte das crianças.” (E3)
	Monodocência como regime facilitador da Integração Curricular	Regime facilitador	“A monodocência facilita a implementação da integração curricular (...)” (E1) “(…) o regime de monodocência é benéfico e facilita a integração curricular. (...)” (E2) “Sim (...)” (E3)

		Gestão e adequação do currículo	“(...)uma vez que o educador pode gerir o seu tempo e os conteúdos a desenvolver, podendo articular os diferentes domínios, proporcionando assim um desenvolvimento global da criança. (...) permite ainda ao educador adequar o currículo aos objetivos que pretender atingir e ao seu grupo. (...)” (E1) “porque o educador consegue articular as várias áreas nas suas planificações. Se fosse um educador para cada área, perdia-se essa articulação.” (E3)
		Flexibilidade na prática	“(...) a integração curricular é pensada através de uma planificação que, na maioria das vezes, advém do trabalho projeto. A planificação tem sempre em conta as diversas áreas de desenvolvimento, (...). (...) o regime monodocência permite adequar a prática de uma forma muito mais flexível, trazendo muitos benefícios à integração curricular.” (E2)
	Favorecimento das OCEPE para a implementação da Integração Curricular	Favorecimento positivo	“(...) sim. Elas não são muito claras, nem sempre muito específicas, mas acho que sim, favorecem. Acho que sim.” (E1) “Eu acho que sim. Dá-nos a liberdade de gerirmos como acharmos melhor, ainda por cima foram modificadas, acho que neste momento existe flexibilidade para isso.” (E2) “Sim, (...) Acho que esta nova versão está muito mais clara, (...) porque às vezes há aquela dificuldade de relacionar as competências com a observação e prática, “onde é que isso se vê?”, acho que estas orientações curriculares ajudam muito nesse sentido, são mais clarificadoras em relação a isso.” (E3)
Bloco V Aprendizagem		Favorecimento positivo	“Sem dúvida (...)” (E1) “Favorece, sim.” (E2)

das crianças com a integração curricular	Favorecimento dos processos de Integração Curricular na aprendizagem das crianças		“Sim.” (E ₃)
		Criação de lógica	“(...) acho que devia haver uma continuidade... não só nós trabalharmos isso na creche e no pré-escolar, mas haver uma continuidade (...) a nível de 1.º ciclo (...). As crianças vão habituadas a verem tudo de uma forma abrangente, por exemplo com um projeto de planetas, em que é possível trabalhar todas as áreas (...) para haver uma lógica nas coisas, tudo tem uma lógica e se numa disciplina falam em determinado tema e noutra falam noutro que nada tem a ver com aquele, eu acho que eles chegam às tantas e perdem-se, acho que é natural... e acho que era importante haver essa ligação e essa continuidade.” (E ₂)
		Valorização dos interesses das crianças	“(...) havendo um trabalho, e em pré-escolar isso é mais notório, e é muito mais fácil porque as próprias crianças, tendo as suas vivências, nos vão conduzindo também... A educadora acaba só por orientar, e aplicando a integração curricular alargamos muito mais os horizontes das crianças, priorizando sempre os seus interesses, num sentido de evolução da aprendizagem.” (E ₃)
Bloco VI Observações	Outros tópicos	Aprendizagem global através da Integração Curricular	“(...) não sei se é só a minha forma de trabalhar, acho que para mim só tem sentido quando conseguimos ir a todas as áreas para transmitir um determinado conteúdo ou conhecimento... porque eles percebem de uma forma muito mais global, conseguem até encarar as coisas de outra forma (...)” (E ₁)
		Autoavaliação profissional	“(...) Tem de haver uma reflexão e uma autoavaliação constante da nossa parte para que se perceba que fazer as coisas só porque sim, não basta...” (E ₃)

		Intencionalidade educativa	“(…) tem de haver sempre uma intenção educativa naquilo que se trabalha, e daquilo que observo, existem profissionais que acabam por fazer esta articulação entre as várias áreas, apenas inconscientemente, porque existem coisas que se relacionam umas com as outras inevitavelmente, mas isso não significa que estejamos a fazer tudo da maneira correta, porque se não é intencional, então também não vai ser tão proveitoso assim para as crianças, sendo que se não pensarmos bem no que um determinado tema implica, não vamos conseguir abordar os tópicos mais importantes e adaptá-los ao nosso grupo, chegando a todo o lado e acho que isso é uma das coisas mais importantes no nosso trabalho.” (E3)
--	--	----------------------------	---

Anexo XXV – Tabela dos resultados das entrevistas realizadas às professoras

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
Bloco II Concepções acerca do processo de integração curricular	Percepções do conceito de Integração Curricular	Articulação de objetivos e conteúdos	“Basicamente, é a articulação entre objetivos e conteúdos nas várias disciplinas.” (P₁)
		Interligação das áreas curriculares	“(…) a integração curricular é conseguir chegar ao interesse dos alunos, com os conteúdos que temos de trabalhar, de forma a haver uma maior interligação entre as áreas, entre a realidade da escola e das famílias e dos interesses dos alunos.” (P₂)
		Valorização das experiências dos alunos	“(…) tem a ver com as experiências dos alunos, com aquilo que estamos a trabalhar, com as várias áreas, portanto é onde existe esta relação entre estes parâmetros todos.” (P₂) “É baseada em trabalho de projeto que vai ao encontro dos interesses dos alunos e às suas vivências.” (P₃)
		Flexibilização Curricular	“(…) está interligada à flexibilização curricular.” (P₃)
		Papel ativo do aluno	“O aluno tem um papel ativo na escolha do trabalho a desenvolver bem como da metodologia, envolvendo-os quase sempre em trabalho de grupo ou pares.” (P₃)

	Utilização de processos de Integração Curricular pelos profissionais da educação	Processo tido em conta pelos profissionais	“Sim.” (P₁) “Eu penso que sim. Cada vez mais nós temos os manuais, temos os programas, e cada vez mais tentamos ir ao encontro dos interesses dos alunos para abordarmos os conteúdos que precisamos e que temos de abordar em determinado ano, e tornar de forma motivante para os alunos, utilizando várias áreas para trabalhar o mesmo conteúdo.” (P₂)
		Trabalho em desenvolvimento	“(…) Ainda há muito trabalho a fazer neste sentido, embora estejamos já a implementar algumas estratégias. São muitos anos de uma prática docente assente num determinado modelo, mas as escolas já estão a trabalhar nessa mudança, através de várias medidas, como a formação de professores, a partilha de experiências com outras escolas e também em sala de aula. Aqui já se usa muito o trabalho de grupo e de pares, organização da sala de aula...” (P₃)
	A Integração Curricular e o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem	Favorecimento positivo	“Facilita, sem dúvida.” (P₁) “Sim, sim.” (P₂) “Sem dúvida, pois é baseada nos interesses e escolhas dos alunos.” (P₃)
Bloco III Planificar para a integração curricular	Presença da Integração Curricular nas próprias planificações	Presença ativa	“Sempre. Por exemplo, agora em estudo do meio estamos a trabalhar as plantas, hoje vamos dar as partes constituintes das plantas e de manhã trabalhamos um texto sobre as plantas, sobre como plantar, como semear..., portanto já há a articulação entre o português e o estudo do meio.” (P₁)

			“Sim.” (P₂) “Atualmente já iniciámos gradualmente várias mudanças nesse sentido, (...) em vez de dois testes por período, faz-se apenas um e diversificam-se as avaliações. Quinzenalmente faz-se uma ficha formativa, apresentações orais e trabalhos de pesquisa, (...). O recurso às novas tecnologias é usado na medida do possível, pois na sala existe um único computador e na biblioteca existem oito. Temos que adaptar constantemente.” (P₃)
		Antecipação durante a planificação	“Quando estou a planificar um texto para trabalhar, ou uma área do estudo do meio, eu tento perceber sempre se há mais fundamentos ou mais conteúdos das outras áreas que eu possa integrar e falar logo e relacionar.” (P₂)
	Exemplos de planificações integradas		“Penso que este exemplo que dei, já é um bom exemplo disso mesmo.” (P₁) “Sim, por exemplo, se há um texto sobre a água, tento relacioná-los quando dou o ciclo da água. Tento sempre relacionar áreas no mesmo conteúdo.” (P₂) “(…) desenvolveu-se um trabalho mais exaustivo sobre o concelho onde as crianças habitam e onde tiveram que participar em várias atividades que englobavam várias disciplinas (...). Realizaram-se apresentações de trabalhos à turma, pesquisa, trabalho de grupo, <i>peddy paper</i>, resolução de problemas... Com este projeto foi possível trabalhar várias disciplinas e a interdisciplinaridade.” (P₃)

Bloco IV A integração curricular na prática educativa	Obstáculos à implementação da Integração Curricular	Inexistência de obstáculos		“Na minha perspetiva não, penso que não haja obstáculos.” (P ₁)
		Turmas excessivamente numerosas		“Porque com 26 alunos, deveria haver mais apoio, e é difícil concretizar algumas atividades (...).” (P ₂) “As turmas serem muito numerosas (...).” (P ₃)
		Lacunas a nível material		“(…) alguns défices a nível de materiais e estruturas da sala, por exemplo. (P ₂)” “(…) falta de material como computadores, <i>tablets</i> ou simples fotocópias.”
		Currículo extenso		“(…) currículo extenso (...).” (P ₃)
		Indisciplinas dos alunos		“A indisciplina dos alunos também não ajuda.” (P ₃)
	Vantagens e desvantagens dos processos de Integração Curricular	Vantagens	Maior leque de aprendizagens	“Quanto às vantagens, acho que o leque de aprendizagens é maior e mais amplo (...).” (P ₁)
			Motivação dos alunos	“A vantagem é a motivação dos alunos, o facto de eles poderem ser mais participativos, envolvê-los no processo (...).” (P ₂) “Torna-os mais ativos e autónomos (...).” (P ₃)
			Valorização dos interesses dos alunos	“A principal vantagem é podermos basear-nos nos interesses dos alunos, escolhas e problemas ligados às suas vivências e à sua comunidade” (P ₃)
		Desvantagens	Inexistência de desvantagens	“(…) desvantagens sou sincera, que não consigo indicar nenhuma.” (P ₁) “Quanto às desvantagens, não me ocorre nenhuma.” (P ₃)
			Lacunas a nível material e pessoal	“A desvantagem é ter haver muito mais estruturas, não só a nível material, mas também pessoal.” (P ₂)

	Monodocência como regime facilitador da Integração Curricular	Regime facilitador		“Sim, isso muito. Porque se é monodocência nós temos as disciplinas todas ao nosso encargo e conseguimos articulá-las e desenvolvê-las em sintonia, (...) acho que é mais fácil para nós.” (P1)
		Regime não facilitador		“Não, não acho que seja assim. Por um lado, facilita porque sou eu que planifico tudo, mas quando há duas ou três pessoas que dominam várias áreas, eu acho que as coisas podem ser mais interessantes, mais motivantes... até porque nós não dominamos as áreas todas da mesma forma, e portanto se houver algum especialista que vem falar ou trabalhar de um tema ou outro em coadjuvação connosco, eu acho que todos ficam a ganhar.” (P2) “A meu ver seria mais fácil se não houvesse monodocência, (...). Logo aí a partilha e o trabalho de grupo seria muito mais fomentado e também deixaria cada professor com mais tempo disponível para a sua disciplina.” (P3)
	Favorecimento dos Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB para a implementação da Integração Curricular	Favorecimento positivo		“Sim, eles estão cada vez mais a apontar para isso.” (P1)
		Favorecimento negativo	Programas excessivos	“(…) sempre que mexem nos programas, aumentam-nos. (...) só aumentam, e quanto a mim o programa está muito extenso (...)” (P2)
			Conceitos obsoletos/descontextualizados	“(…) em algumas partes, obsoleto. (...) Andamos aqui às vezes a batalhar com determinados conceitos, quando seriam mais importantes algumas coisas básicas que estamos a perder.” (P2)

			Falta de liberdade para gestão curricular	“A meu ver os programas curriculares para cada ano são um dos principais entraves. Deveriam só existir metas finais de ciclo. Assim o professor teria liberdade para trabalhar com a sua turma. (...)” (P₃)
Bloco V Aprendizagem das crianças com a integração curricular	Favorecimento dos processos de Integração Curricular na aprendizagem das crianças	Favorecimento positivo	Existência de lógica	“(...) vemos que há sempre ligação entre as coisas e que não são estanques, tal como as disciplinas.” (P₁) “Sim, porque lá está: quando eles sentem que há uma lógica, que faz sentido, porque estamos a relacionar umas coisas com as outras, tudo é mais fácil. E não são coisas estanques, ao trabalhar um mesmo conteúdo nas várias áreas e partir daí para o dia-a-dia, faz com que eles consigam perceber melhor e mais, a importância do que se está a trabalhar e envolvem-se muito mais. (...)” (P₂)
			Valorização dos interesses dos alunos	“O facto de irmos ao encontro dos interesses e vivências dos alunos (...)” (P₃)
			Proporciona aprendizagens mais abrangentes	“(...) vai fazer com que se envolvam mais e, por consequência, aprendam mais.” (P₃)
Bloco VI Observações	Outros tópicos	Surgimento espontâneo da Integração Curricular		“Sim, posso dizer que isto da integração curricular surge muitas vezes espontaneamente, às vezes nem é planeado e acabamos por fazê-lo, até porque por vezes somos questionados pelos alunos sobre algum conteúdo que, por exemplo, nem pertence ao ano de escolaridade em questão, e não é por isso que não vamos abordá-lo, e isso até pode ser um condutor também para fazer a ponte entre as várias disciplinas.” (P₁)

		Impedimento da implementação da Integração Curricular por sobrecarga burocrática	“(…) Nós trabalhamos flexibilidade a nível dos horários, (...), mas eu acho que a flexibilidade curricular poderia ser muito mais aproveitada com o intuito de melhorar as atividades, melhorar as práticas, fazer de outra forma que, neste momento, não estamos a conseguir. Estamos completamente sobrecarregados com a parte burocrática, e depois também nos faltam alguns meios. A questão dos meios nós até poderíamos contornar mais ou menos, mas é assim, depois de todas as grelhas, depois de todos os relatórios, uma pessoa também já não tem muito tempo para pensar em alternativas, (...). Portanto, acho que enquanto tivermos esta carga burocrática, (...) há uma série de coisas que nos fazem perder muito tempo e são coisas que nos desgastam.” (P₂)
		Adequação de programas e currículos aos contextos	“Sim. O programa e o currículo não deveriam ser implementados de igual forma em todo o país, visto a realidade de cada escola ser diferente, até mesmo dentro do mesmo agrupamento e por isso muito mais de região para região.” (P₃)