



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UMA ABORDAGEM
ESTRATÉGICA PARA O EXERCÍCIO DA MONODOCÊNCIA**

BEATRIZ GONÇALVES

N.º 25627

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA ELISABETE XAVIER GOMES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UMA ABORDAGEM
ESTRATÉGICA PARA O EXERCÍCIO DA MONODOCÊNCIA**

BEATRIZ GONÇALVES

N.º 25627

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA ELISABETE XAVIER GOMES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Elisabete Xavier Gomes, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9932/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza levanta sempre algumas dificuldades e sentimentos pessimistas, devido à sua exigência reflexiva e investigativa. Muitas vezes, faz duvidar de nós próprios e das nossas capacidades e competências, mas, na verdade, representa um esforço de anos, não isento de apoios, companheirismo, entejuda e amizade. Por esta razão, gostaria de agradecer, reconhecidamente:

- À minha orientadora e professora Elisabete Xavier Gomes... pelo modo efetivo e estimulante com que acompanhou todas as fases do meu trabalho, pela constante disponibilidade demonstrada, pela paciência que teve ao ler e reler todo o trabalho desenvolvido, bem como pelas valiosas sugestões apresentadas;

- À professora Carla Azevedo e suas crianças... pelo apreço, pelas aprendizagens que me proporcionaram e por me terem deixado concretizar o presente estudo na vossa sala de aula;

- Às minhas amigas... pela amizade demonstrada, pelos momentos em que rimos e chorámos juntas na luta pela concretização de um sonho e pelo imprescindível apoio dispensado;

- Aos meus pais... que me apoiaram sempre incondicionalmente e nunca deixaram que eu desacreditasse nas minhas capacidades e competências, que insistiram por uma educação plena e cheia de vida;

- À minha irmã... que sempre me suportou, ouviu e acalmou quando cercada pelo humor de cansaço e, principalmente, pelas constantes palavras de incentivo e apoio;

- E, finalmente, ao meu avô... que por pouco concretizou o sonho de ver a primeira neta formada, a quem dedico a realização do presente trabalho.

“A educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento e não são alguma coisa que se lhe opõe.”

(Roldão, 2001, p.23)

“A educação básica bem sucedida suscita o desejo de continuar a aprender.”

(Delors, 1996, p.90)

“Nenhuma teoria educativa pode ser considerada completa ou mesmo adequada sem ter em conta as histórias dos jovens.”

(Beane, 2002, p.8)

Resumo

De acordo com os documentos normativos, a integração é um dos aspetos a considerar no desenvolvimento e na conceção do currículo. No entanto, tal prática não se verifica, ainda, em muitas escolas, uma vez que o sistema educativo português não corresponde com as necessidades e características de uma sociedade moderna, que se encontra em constante mudança.

Nesta perspetiva, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi elaborado o presente relatório da prática supervisionada em primeiro ciclo, baseado num estudo que teve como objetivo averiguar: *De que forma é que a integração curricular pode ser uma abordagem estratégica no exercício da monodocência?*

Esta problemática surgiu da observação participante das aulas onde decorreu o meu último estágio, na qual verifiquei uma tentativa de mudança do método tradicional e dirigido para uma metodologia promotora de aprendizagens integradoras. Pretende-se, desta forma, refletir sobre a integração curricular e seus benefícios no exercício da monodocência, por meio de uma investigação qualitativa, aplicada pedagogicamente.

O estudo foi realizado numa turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 24 crianças e, a fim de dar resposta à questão-problema enunciada, foram implementadas várias atividades temáticas, com recurso ao trabalho de projeto, numa perspetiva integradora, durante a prática supervisionada. Através de uma análise reflexiva às mesmas foi possível verificar que a integração curricular pode ser, efetivamente, uma abordagem estratégica no exercício da monodocência, embora a sua execução prática seja desafiadora e complexa, tendo em conta as contradições e disfunções do atual sistema educativo.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico; integração curricular; monodocência; prática educativa.

Abstract

According to the normative documents, integration is one of the aspects to consider in the development and design of the curriculum. However, this practice does not yet exist in many schools, since the Portuguese educational system does not correspond to the needs and characteristics of a modern society, which is constantly changing.

In this perspective, the present report of the supervised practice in the first cycle, based on a study that had as objective to investigate, was elaborated in the scope of the Master's Degree in Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education, *in which form the curricular integration can be a strategic approach in the exercise of monodocence?*

This problem arose from the participant observation of the classes where my last stage took place, in which I verified an attempt to change the traditional method and directed to a methodology that promotes integrative learning. In this way, it is intended to reflect on the curricular integration and its benefits in the exercise of monodocence, through a qualitative, pedagogically applied research.

The study was carried out in a group of the first year of schooling, composed of 24 children and, in order to answer the problem question, several thematic activities were implemented, using the project work, in an integrative perspective, during the supervised practice. Through a reflexive analysis, it was possible to verify that curricular integration can be effectively a strategic approach in the exercise of monodocence, although its practical execution is challenging and complex, taking into account the contradictions and dysfunctions of the current educational system.

Keywords: 1st cycle of basic education; curricular integration; monodocence; educational practice.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	3
1.1- Integração curricular: Uma proposta educativa a considerar	3
1.1.1- Conceções de uma aprendizagem integradora: Benefícios e entraves.....	7
1.1.2- Metodologia de trabalho de projeto: Uma via para a integração curricular?	11
1.2- Gestão do currículo	13
1.3- O papel do professor de 1.º CEB.....	20
1.4- Contradições e disfunções do sistema educativo português.....	28
Capítulo II - Problemática e opções metodológicas.....	34
2.1- Problemática, objetivos e questão de investigação	34
2.2- Opções metodológicas	36
2.2.1- Técnicas e instrumentos de investigação	38
2.2.2- Caracterização do contexto e dos participantes da investigação	39
Capítulo III - Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada.....	45
Capítulo IV - Considerações finais.....	59
Referências bibliográficas.....	64
Anexos.....	69
Anexo A. Atividades integradoras realizadas no decorrer da PS: Quadro síntese a preencher.....	70
Anexo B. Planificação da atividade integradora “Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo”	71
Anexo C. Planificação da atividade integradora “Os animais: Expressão motora”	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Dimensões da integração curricular.....	5
Figura 2- Modelo de integração curricular.....	8
Figura 3- Esquema conceptual d' <i>O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória</i> ...	12
Figura 4- Modelo representativo do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
Figura 5- Estrutura e organização do contexto da prática supervisionada.....	18
Figura 6- Organização da sala de aula e do grupo de crianças.....	40
Figura 7- Modelo de investigação-ação a adotar (fases).....	42
Figura 8- Via de integração curricular disciplinar: Atividades integradoras decorrentes do projeto “O tempo cronológico”.....	50
Figura 9- Projeto “O tempo cronológico”: Rede esquemática para a integração curricular.....	51
Figura 10- Dispositivos de imagens apresentados: Fenómenos atmosféricos.....	74
Figura 11- Desenvolvimento auditivo: Antonio Vivaldi.....	75
Figura 12- Aplicação da atividade <i>Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo</i> : Respostas obtidas pelo grupo.....	76
Figura 13- Registo diário do tempo atmosférico e cronológico no calendário da sala de aula.....	77
Figura 14- Parte inicial da atividade: Representação da situação de exercício.....	79
Figura 15- Parte fundamental da atividade: Representação da situação de exercício.....	79
Figura 16- Parte final da atividade: Representação da situação de exercício.....	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Análise do Perfil de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB.....	27
Tabela 2- Atividades integradoras realizadas no decorrer da PS: Quadro síntese.....	47

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EE	Educação Especial
EPE	Educação Pré-Escolar
F	Feminino
IPO	Instituto Oncológico de Lisboa
JI	Jardim de Infância
M	Masculino
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Plano Educativo Individual
PS	Prática Supervisionada
RPES	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
SEP	Sistema Educativo Português
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
Ex.	Por exemplo
I.e.	Isto é

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi concebido no âmbito da prática de ensino supervisionada, realizada numa sala de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), entre quatro de fevereiro e dezassete de maio, do presente ano. No decorrer da mesma foi implementado um projeto de intervenção relacionado com o tempo cronológico, numa perspetiva integradora de todas as áreas curriculares. Esta temática, decorrente das necessidades do grupo de crianças, foi desenvolvida de uma maneira globalizadora, com vista colaborar com a docente cooperante no seu intuito de desenvolver e relacionar os conteúdos/temas pragmáticos das várias disciplinas.

A integração curricular permite uma educação de qualidade para todos os alunos devido ao facto de possibilitar a relação de conhecimentos e a integração coerente das experiências educacionais dos mesmos, através de uma gestão flexível do currículo.

Numa abordagem analítica e reflexiva ao currículo, é possível verificar que os vários conteúdos/temas que o compõem se interligam entre si, complementando-se até no âmbito da compreensão dos mesmos. O mundo no qual o ser humano vive é movido pelo saber – conceito esse que mobiliza o Homem para a uma eficaz “formação ao longo da vida” (*life-long learning*) (Alonso, 2004), na qual desenvolvem-se as componentes intelectuais e sociais necessárias para a construção de uma sociedade cognitiva (*learning society*) (Alonso, 2004).

Como tal, tendo em consideração os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (i.e. *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*) e a perspetiva construtivista-crítica da aprendizagem, é necessário conceptualizar o conhecimento por várias vias, de uma forma mais transversal, e não limitá-lo a um só ponto de vista, disperso e fragmentado, como acontece desde sempre nas salas de aula (Alonso, 2002; Alonso, 2004; Delors, 1996).

De acordo com Alonso (2002), o profissional de educação assume, neste sentido, o papel de mediador reflexivo e qualificado entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável, sendo estes últimos “construtor[es] reflexivo[s] de conhecimento em interacção com os outros e a realidade, tornando a sua experiência escolar mais significativa, gratificante e funcional” (p.83). O professor deve, por isso, desempenhar a tarefa de investigador e construtor crítico do currículo, não se limitando a cumprir com o programa nacional, mas recriá-lo e contextualizá-lo na experiência das crianças, com vista a ampliar e aprofundar o conhecimento de si próprios e do mundo, de uma forma mais significativa para as mesmas (Alonso, 2002; Alonso, 2004).

Assim sendo, este estudo pretende refletir sobre o pressuposto que a integração curricular pode ser uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência, que

melhor viabiliza quer o papel da ação e da experiência na aprendizagem dos alunos, em sala de aula, quer a gestão do currículo por parte do docente.

Este relatório contemplará, então, quatro principais partes:

- Capítulo I) Enquadramento teórico, no qual vai ser abordada a temática selecionada a partir de revisão de literatura, que aborda teoricamente, e também através de alguns estudos empíricos, a integração curricular e o papel do professor na gestão do currículo;

- Capítulo II) Problemática e opções metodológicas, no qual é apresentada a problemática, os objetivos e a questão de investigação em estudo, e contextualizada a temática com a caracterização do contexto da prática supervisionada (PS). Neste capítulo, também, é clarificado como foi efetuada a operacionalização do presente relatório, para dar resposta à temática/problemática anunciada, referindo-se às opções metodológicas adotadas e aos instrumentos e procedimentos utilizados na recolha e tratamento da informação;

- Capítulo III) Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, que se refere ao tratamento da informação recolhida, onde vão ser descritas e analisadas as atividades integradoras, implementadas no projeto *O tempo cronológico*. Este ponto pode ser, ainda, definido como uma apresentação de resultados, uma vez que aqui é concretizado o confronto da revisão de literatura efetuada com a prática vivenciada;

- Capítulo IV) Considerações finais, no qual faz parte as principais conclusões do presente estudo, bem como uma breve-síntese reflexiva relativamente ao processo de investigação executado e a importância/pertinência da temática/problemática selecionada para a futura prática profissional docente.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- Integração curricular: Uma proposta prática educativa

A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem os múltiplos saberes que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para não só dar resposta às exigências das crianças, dos encarregados de educação e da organização curricular existente, mas também às mudanças aceleradas da sociedade moderna.

Alfieri (citado por Alonso, 2008) considera a educação a proporcionar às crianças como “a “arte de aprender a viajar”, a navegar entre diferentes culturas/saberes e pontos de vista, desenvolvendo a compreensão e a solidariedade. . . .mostrando assim que entre as disciplinas e os factos da realidade podemos encontrar uma relação dialética e complementar” (pp.337-338).

A integração curricular, emergente da filosofia de educação progressista, nos finais dos anos 80, surge como um modelo centrado na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói de forma partilhada, contextualizada e interessante. Mas de que forma é que esta prática se distingue das restantes? Que tipo de benefícios traz para o exercício da monodocência? Como pode esta prática contribuir, realmente, para a qualidade das aprendizagens dos discentes?

Conforme Alonso (2008), a integração curricular é uma “cultura de projeto”:

uma abordagem globalizadora/integrada do currículo que atribui à criança um papel central na construção e reconstrução activa dos saberes, através do estabelecimento de relações de sentido entre os seus saberes experienciais e o conhecimento escolar desejável, para o qual se torna imprescindível uma organização flexível, contextualizada e interactiva dos processos e actividades de aprendizagem. Partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade interna e externa e voltar de novo à realidade, é um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências, que não pretende diluir ou relativizar a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão significativa da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar. (p.337)

Esta prática de desenvolvimento curricular pretende dar ênfase à planificação colaborativa e participativa do professor-aluno, com vista à construção de um conhecimento contextualizado, nas questões da vida real e na organização unificada. Por conseguinte, os centros de organização constituem-se como “problemas ou questões significantes que ligam o currículo escolar com o resto do mundo” (Beane, 2002, p.14), objetos de estudo que se encontram tanto no seio das preocupações, interesses e necessidades particulares das crianças, como também em aspetos vitais e cruciais para o mundo, no qual as mesmas estão inseridas.

Segundo Pacheco (2000), a integração curricular pode ser realizada por cinco vias distintas: (1) multidisciplinar, em que a integração é realizada com mais de uma disciplina, sem perder o sentido da mesma; (2) interdisciplinar, onde a fusão é dada entre uma ou mais disciplinas, de cada uma das partes disciplinares, nas quais os interesses próprios de cada uma são preservados; (3) transdisciplinar (ou globalizante), cujo enfoque plural do conhecimento tem como objetivo, através da articulação entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, alcançar a unificação do saber; (4) integração de questões derivadas do contexto local e que são decididas pelos alunos e (5) integração focalizada nos projetos de trabalho, que constituem situações problemáticas e requerem múltiplas fontes de informação.

Apesar das suas várias acepções e significados, um currículo integrado “é um intento para promover uma maior integração da aprendizagem mediante a unificação das matérias” (Taba, citado por Pacheco, 2000, p.29). Logo, importa compreender que a integração curricular pode ser praticada de diferentes maneiras, ou seja: (i) vertical, entre os diferentes anos e/ou ciclos de um dado nível de ensino, como forma de dar continuidade à qualidade do conhecimento outorgado nas diferentes disciplinas, de aprofundar temáticas ou de relacionar conteúdos disciplinares para um saber único, e (ii) horizontal, na qual é informalmente assumida pelos discentes através das suas motivações de aprendizagem.

Assim sendo, é possível constatar que:

a integração diz respeito tanto à continuidade horizontal ou transversal, referente à coerência entre os professores e entre áreas ou disciplinas que os alunos frequentam num dado momento da escolaridade, como à continuidade vertical ou diacrónica, resultante da conexão entre objetivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade (entre e intracursos, níveis e ciclos de ensino). (Pacheco, 2000, p.25)

De acordo com Beane (2002), na integração curricular, “a planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as actividades que poderiam ser utilizadas para explorar” (p.21). Esta forma de trabalhar os conteúdos curriculares permite que as crianças relacionem conhecimentos e/ou áreas disciplinares, de forma variada e concreta, compreendendo a sua necessidade correlacionada, para um saber mais avançado e esclarecedor.

Deste modo, o mesmo autor explica que o processo de integração implica não só a “atividade curricular”, mas também a “experiência curricular”, advertindo para as várias dimensões da integração curricular, representadas na figura seguinte:

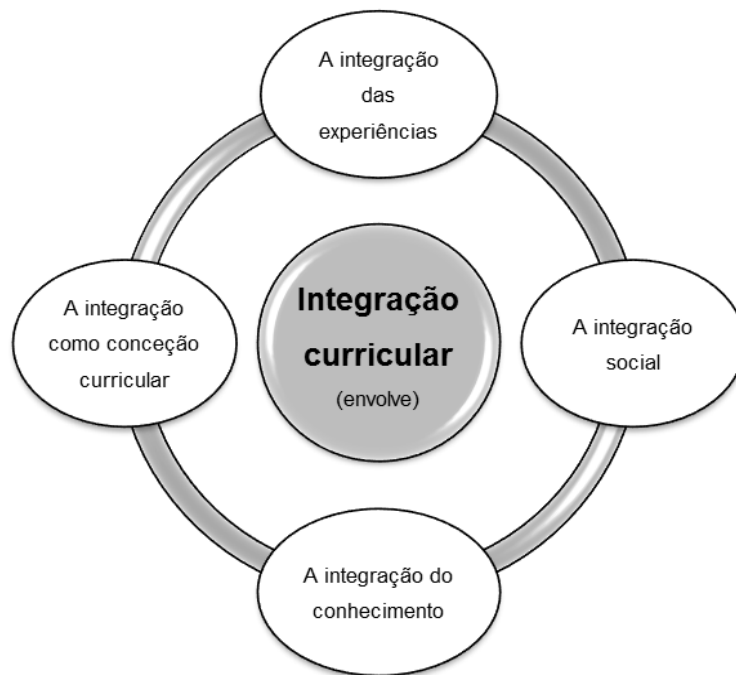


Figura 1. Dimensões da integração curricular. Fonte própria a partir de Beane (2002).

No que diz respeito à integração das experiências – interligada com a integração social –, esta refere-se às experiências individuais, de vida, de cada um dos alunos (*affordances*) como elemento chave para a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos, bem como para um maior entendimento do mundo e de si próprio. Esta abordagem é essencial, na medida em que “aquilo que aprendemos da reflexão nas nossas vivências torna-se um recurso para lidar com os problemas, com as questões e outras situações, quer pessoais, quer sociais, quando surgem no futuro” (Beane, 2002, p.16).

Por sua vez, a integração social – interligada com a integração das experiências – contempla e acolhe os direitos humanos, isto é, direito à cidadania, como forma de criar um contexto para a integração social dos alunos, partindo das interações e das relações interpessoais adquiridas e vividas de cada um. Esta dimensão é fundamental “não só porque torna o conhecimento mais acessível aos jovens, mas também porque. . . a participação dos jovens na planificação do currículo parte do conceito democrático de governação e tomadas de decisão participativas e colaborantes” (Beane, 2002, p.17).

Quanto à integração do conhecimento, esta parte da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento, como uma forma de dar resposta aos problemas e/ou questões da vida, ligadas ao quotidiano. Esta vertente da integração curricular é, segundo Beane (2002), “uma espécie de poder, uma vez que ajuda a dar às pessoas alguma forma de controlo sobre as suas próprias vidas” (p.19), proporcionando-lhes novos significados e novos pontos de vista que “reflecte com frequência interesses e entendimentos de um espectro alargado da sociedade diferentemente do que se passa com as matérias escolares” (p.19).

Por fim, relativamente à última dimensão mencionada, a integração como concepção curricular refere-se à integração do currículo, estando esta ligada ao conceito mais amplo da educação democrática, à questão da participação dos alunos nas planificações das suas próprias experiências (organizadas no contexto dos centros de organização). Isto quer dizer, portanto, “se o ensino integrador é intenção séria, é importante saber como os jovens poderão enquadrar as questões e as preocupações que são usadas para organizar o currículo, bem como quais experiências acreditam que poderiam ajudá-los a aprender” (Beane, 2002, p.20).

Neste âmbito, a integração curricular surge, contrariamente à monodisciplinaridade (i.e. abordagem por disciplinas isoladas), como um “meio” e não um “fim” para “a compreensão do mundo que nos rodeia pelo domínio dos instrumentos do conhecimento, pelo estímulo da curiosidade intelectual e da consciência crítica, a promoção nova do conhecimento nas interações com o outro, estimulando atitudes e comportamentos” (Costa, 2001, p.34).

A escola atual, conforme Beane (2002) interpreta, define-se pela representação seletiva das disciplinas do conhecimento (concepção positivista), cujo objetivo é dominar as matérias, de forma isolada, sem correlacioná-las com preocupações ou questões ligadas ao mundo real: não há intencionalidade ou qualquer contextualização. Esta teoria aparece, como esclarece Godson (citado por Pacheco, 2000), “como a forma mais lógica para organizar a aprendizagem, e para mais facilmente responder à taylorização do ensino. . . como à concepção funcionalista de currículo (predefinido pela administração e estruturado em função de resultados)” (p.26).

Contrariamente a esta, a integração curricular pretende integrar o conhecimento escolar e, através deste, organizar o currículo em torno dos centros de interesses dos alunos, o que os motiva intrinsecamente a aprender, favorecendo a atividade interna. É a partir destes centros unificadores que as crianças, depois, efetuam o levantamento dos conhecimentos necessários para a resolução da problemática previamente identificada. Só assim, e apenas neste caso, é que os alunos vão ao encontro das disciplinas escolares, realizar a efetiva teorização do saber, uma vez as disciplinas do conhecimento são, neste contexto, vistas como um recurso que “é evocado sempre que pertinente e não quando conveniente” (Beane, 2002, p.53).

A título de exemplo, Neves (2006) relata o trabalho intencional que realizou, apesar das idades das crianças, sobre o binómio guerra/paz, contextualizando o tema com um assunto delicado que, na altura, marcava as grandes conversas da sociedade: a guerra do Iraque. Este relato permite demonstrar como é importante aproveitar situações do quotidiano para a abordagem dos vários conteúdos pragmáticos, neste caso, inerentes na educação para a cidadania:

a guerra do Iraque fazia parte da vida das crianças. Entrava todos os dias nas suas casas, de manhã à noite, em imagens fortes, mal abriam a televisão. Era bom deixar os meninos sozinhos a pensar nelas, a fantasiar uma realidade diversa, ou era papel dos pais e dos educadores criar espaços onde pudessem ser ajudados a perceber melhor o que se passava e a eventualmente espantar medos? No nosso caso havia ainda mais uma circunstância especial para o tema fazer parte da vida. As janelas da nossa sala davam para a parte lateral do edifício da NATO que era nessa altura um dos pontos do país colocados em alerta máximo. Nos primeiros tempos, era visível uma movimentação especial, um número elevado de polícias à varanda, ou passeando-se no pátio. As crianças, muito frequentemente, o referiam. Deveríamos nós continuar a viver o nosso quotidiano, como se nada de diferente ali se passasse, só porque tocar no assunto poderia indicar que estávamos a favor de uma das partes? Creio firmemente que não, embora tenha consciência de que este tipo de questões tem que ser tratado com muito cuidado. (p.139)

De acordo com Pacheco (2000) e Beane (2002), embora seja uma prática que não pode ser decretada, como se de uma moda pedagógica de inovação curricular se tratasse, não se pode ignorar o facto de que a elaboração de projetos curriculares integrados é vantajosa quer para o exercício da monodocência, quer para o sucesso educativo dos discentes.

Para tal, conforme constará mais à frente, os autores referem a pertinência do desenvolvimento de atividades integradoras como meio de resposta a favorecer, para a criação de aprendizagens significativas e globalizadas, tendo em conta que “partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade e voltar de novo à realidade é um ciclo fundamental” (Alonso, 2002, p.70) para a concretização da mesma.

1.1.1- Conceções de uma aprendizagem integradora: Benefícios e entraves

Conforme supramencionado, a integração curricular pode começar com a identificação dos centros de organização dos alunos para as experiências de aprendizagem. Esta assenta:

numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem (atividades integradoras) orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade (Alonso, 1994, p.20).

Segundo o Modelo de integração curricular de Alonso (2002), é possível constatar que a integração é efetivada por meio da integração: (i) dos alunos com as suas conceções e experiências prévias, (ii) do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar, (iii) de questões, problemas e recursos do/no meio e (iv) dos professores (e restante comunidade educativa) através do trabalho colaborativo.



Figura 2. Modelo de integração curricular. Retirado de Alonso (2002, p.74).

Este modelo, conforme é possível verificar, não só privilegia a investigação, a colaboração e a reflexão de todos os participantes e intervenientes, como também liga o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática. Numa perspetiva construtivista-crítica da aprendizagem na integração curricular, a conceção integrada representada na Figura 2 possibilita que “o aluno se posiciona como construtor reflexivo de conhecimento em interação com os outros e a realidade” (Beane, 2002, p.83), enquanto o professor assume o papel de mediador crítico e reflexivo.

Aprender é, sob o ponto de vista de Alonso (2008), obter os instrumentos necessários para que ocorra uma transformação, seja dos conhecimentos, dos sentidos atribuídos, seja das competências, das atitudes, do saber fazer, visando o desenvolvimento de estruturas mentais, a partir da descoberta de estratégias cognitivas e metacognitivas para o efeito. Esta noção relembra-me, imediatamente, a proposição “o conhecimento não se transmite, constrói-se”.

Em conformidade com Morin (citado por Santos, 2008), a construção do conhecimento “apoia-se nos movimentos retroativos e recursivos. O autor atenta para o fato de que não há uma maneira única de aprender [uma vez que] o processo cognitivo é um processo complexo” (p.74). Neste caso, a aprendizagem só ocorre com a identificação dos centros de organização dos alunos e, posterior, planificação de atividades integradoras, que usam o conhecimento sem terem em consideração os limites, nem da área de estudo, nem da disciplina.

Uma atividade integradora é, conforme Costa (2001), um espaço, um tempo pedagógico privilegiado para realizar o conhecimento escolar de uma forma globalizadora, contextualizada na experiência da criança. Esta possui um carácter ativo, autónomo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem dos alunos e da formação dos

professores. Pelo facto de desencadear processos de investigação, atitudes de pesquisa e reflexão cruciais por parte das crianças e dos professores, as atividades integradoras geram aprendizagens significativas e, conseqüentemente, também integradas.

“Quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção. . sua transferência e funcionalidade para efectuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano” (Alonso, 2002, p.69). Portanto, faz sentido que as aprendizagens globalizadas configurem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em contrapartida, Alonso (2004) expõe a significância desta prática como um meio propulsor ao sucesso dos alunos, na medida em que as crianças precisam de ser estimuladas e desafiadas, para que ocorra um conflito dinâmico e transformador que ponha em causa o instituído, pois “encontrar novas formas de pensar e de actuar não se faz sem conflito próprio, com os outros ou com as instituições” (p.167).

Esta concepção vai, então, ao encontro da teoria de, Vygotsky (citado por Vasconcelos, 2011), na qual se define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. (p.10)

Outra das concepções da aprendizagem integradora a ter em consideração é o facto de que esta, sendo planeada colaborativamente entre o docente e os discentes, “também abre caminho à redefinição das relações de poder na sala de aula e ao desafio da ideia de que o conhecimento importante é apenas aquele que é nomeado e aprovado por académicos e burocratas fora da sala de aula” (Beane, 2002, p.10). Por consequência, permite fomentar a autonomia, o envolvimento e a participação ativa de todos no processo construtivo do conhecimento.

Importa frisar, também, que as aprendizagens integradoras possibilitam uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares, no sentido em que a agregação de saberes flexibiliza a gestão do desenvolvimento curricular. Traduzida, normalmente, pela diversidade, as aprendizagens globalizadas não só estimulam a compreensão, mas também a aplicação dos conhecimentos adquiridos, aprofundados e/ou por desenvolver a novas situações da realidade. Desta forma, as crianças alargam, favoravelmente, os seus horizontes e os professores aumentam o seu leque formativo, trabalhando as várias disciplinas de uma forma unificada, enquanto cumprem com o “dever” de cumprir com o programa curricular estabelecido.

Contudo, Gardner, Boix e Mansilla (citados por Pacheco, 1994) e Phenix (citado por Pacheco, 1994) refutam as atividades integradoras como concepção beneficiadora na construção do conhecimento dos discentes, quando referem que, na prática, o processo de

integração curricular envolve e obedece a uma lógica que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. Por outro lado, os autores acreditam que as aprendizagens integradoras trazem entraves ao sucesso educativo dos alunos, podendo até a integração acabar com as disciplinas propriamente ditas. Por este motivo, Gardner, Boix e Mansilla (citados por Pacheco, 2000) e Phenix (citado por Pacheco, 2000) referem:

Nós acreditamos que os indivíduos se encontrarão muito mais envolvidos e muito mais produtivos quando liderarem uma vida na qual o treino disciplinado se torne num elemento previsível. Do mesmo modo, defendemos que as disciplinas escolares representam resultados formidáveis dos seres humanos com talento, trabalhado arduamente ao longo dos séculos para lidar e explicar assuntos de importância permanente. Sem conhecimento disciplinar, os seres humanos são rapidamente reduzidos ao nível de crianças ignorantes, ou mesmo ao nível da barbárie. (p.27)

Esta perspectiva é interessante, no sentido em que a abordagem disciplinar não beneficia a articulação de saberes e, muito menos, o entendimento dos conteúdos que compõem cada área do saber como um todo, como uma visão mais significativa do conhecimento e da vida (Santos, 2008). Aliás, Santos (2008) refere que “essa prática educacional esvazia o encanto e o prazer de aprender, ao separar ser e saber” (p.80), crendo até que “aqueles que praticam a pedagogia tradicional acreditam. . .que as informações repassadas em salas de aula são assimiladas integralmente pelos “bons” alunos (pedagogia bancária ou da domesticação)” (p.80), o que não garante um ensino de qualidade para todos.

Neste sentido, a *transdisciplinaridade* – constituindo-se esta o grau de interação máximo da integração, conforme Pombo, Guimarães e Levy (1993) – surge como uma forma de transgredir as fronteiras epistemológicas de cada área disciplinar, declarando a aprendizagem como uma atividade prazerosa que resgata o sentido do conhecimento (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994; Santos, 2008).

De acordo com Morgado (2000) e Santos (2008), o princípio da transdisciplinaridade não defende a abolição das disciplinas, nem do conhecimento disciplinar – antes nos chama a atenção para a sua incompletude. Esta utiliza as disciplinas, no fundo, como recurso para a teorização do saber, conforme anuncia o Artigo 3, da Carta da Transdisciplinaridade (1994):

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. (p.1)

As disciplinas, que representam cada ramo do conhecimento, logo, se elas desaparecessem, seria impossível compreender corretamente o Mundo, pois todas são necessárias ao seu entendimento. Conforme já referi, estas surgem como forma mais lógica de organizar a aprendizagem e, por isso, é importante que esta faça parte do processo integrado de aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a integração curricular nasce com os esforços da reorganização da aprendizagem em contexto escolar e representa novos olhares sobre os conteúdos, os alunos e os professores. No entanto, nem todos teóricos de educação concordam com a pertinência

das aprendizagens integradoras, emergindo, assim, novos dilemas, pelo que é necessário olhar para a conceção curricular noutra perspetiva e analisar o papel do professor, bem como a gestão curricular inerente, em Portugal.

1.1.2- Metodologia de Trabalho de Projeto: Uma via para a integração curricular?

Como já referido anteriormente, a integração curricular desenvolve-se a partir dos centros de organização dos alunos, articulando-os com os conteúdos pragmáticos, corporizados no currículo. Esta abordagem curricular lembra-me, de facto, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que esta parte, também, de problemas e interesses das crianças.

A integração curricular é caracterizada, por Alonso (2008), como uma “cultura de projeto”, o que significa que permite dar resposta às “características congénitas. . . que configuram o gosto de aprender das crianças. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (Bruner, citado por Vasconcelos, 2011, p.8).

Nesta perspetiva, tendo em conta as suas noções, dei-me conta que o trabalho de projeto podia, talvez, viabilizar a integração. Em que medida o trabalho de projeto pode ser promotor da integração curricular? Como pode esta prática de projeto beneficiar uma prática integradora? Que fundamentos sustentam esta parceria conceptual?

Para começar, procurei entender o que é a MTP, a razão de a implementarmos na prática profissional e, de seguida, compreender o que esta metodologia garante e favorece, em contexto de sala de aula, pois “as relações cerebrais estabelecem-se entreteendo-se em teias, em redes” (Santos, 2008, p.74). O conceito de teia, ou rede, aqui adotado baseia-se na teoria geral dos sistemas, que considera que o desenvolvimento não resulta de elementos isolados, mas da interpelação e interdependência de todo o conhecimento.

De acordo com Guerra (2002), a MTP é uma metodologia participativa que permite, em simultâneo, uma maior compreensão da realidade e uma maior eficácia dos meios e das técnicas de intervenção, tornando-se esta eficaz para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Esta implica o envolvimento e a participação ativa dos alunos no planeamento e desenvolvimento do trabalho, uma vez que a educação não só é participada, como também partilhada por todos.

Para que o mesmo tenha sucesso, Vasconcelos (2011) esclarece ser necessário assegurar vários procedimentos que viabilizem esse percurso, pois realizar projetos com crianças é proporcionar-lhes oportunidades valiosas de reflexão, de interação e de desenvolvimento de competências, levando-as a ser “capazes de saber fazer em ação” (p.13).

Com efeito, Guerra (2002) e Vasconcelos (2011) referem que a MTP está organizada em quatro fases de planeamento, conforme é possível confirmar na Figura 3: 1.º) definição do problema; 2.º) planificação e desenvolvimento do trabalho (*tomada de decisão*); 3.º) execução (*pôr em ação*) e 4.º) divulgação e avaliação do trabalho desenvolvido.

O trabalho de projeto, segundo Ramos e Valente (2011), é uma mais-valia na abordagem de diferentes problemas e/ou temas do interesse das crianças e ligadas ao quotidiano das mesmas, na medida em que “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica” das diferentes áreas do conhecimento (p.17).

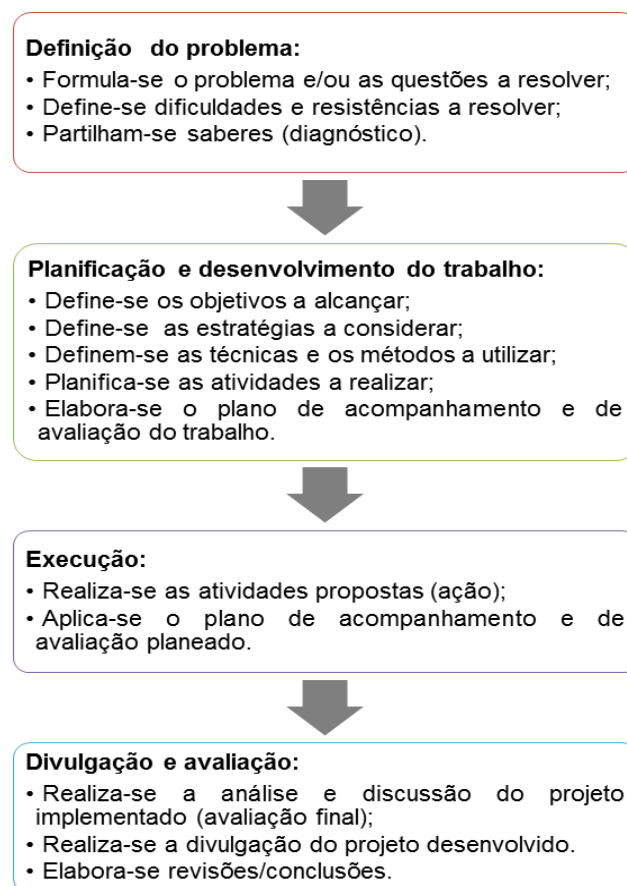


Figura 3. Esquema geral da metodologia de projeto. Adaptado de Guerra (2002) e Vasconcelos (2011).

Neste sentido, Rangel e Gonçalves (2011) tornam clara a possibilidade do trabalho de projeto viabilizar a prática da integração curricular, em contexto de sala de aula, constituindo esta uma forma de construir o máximo de conhecimentos e aprendizagens a respeito de um determinado assunto, a partir da planificação e execução de tarefas e/ou atividades integradoras, que permitam que os alunos respondam a uma dada questão inicial/temática proposta.

Assim como a proposta curricular a desenvolver, também o trabalho de projeto é “assumido em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes,

envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção” (Leite, Malpique & Santos, citados por Vasconcelos, 2011, p.10) colaborativos, podendo estes ser organizados em redes ou esquemas, conforme Beane (2002) e Vasconcelos (2011) explicitam.

Por sua vez, para ser capaz de concretizar a metodologia de projeto, o professor tem sempre que ter em consideração tanto a dimensão social, do conhecimento e das experiências das crianças, como a dimensão da conceção curricular da aprendizagem – dimensões essas que constituem o poder de uma aprendizagem integrada (Alonso, 2002; Alonso, 2008; Aires, 2011; Beane, 2002; Vasconcelos, 2011).

Portanto, uma vez que a sociedade tem como finalidade educar crianças com o objetivo de as tornar cidadãos participantes, criativos e construtivos de um mundo melhor, é preciso dedicar tempo a uma educação, preferencialmente, integradora, podendo esta basear-se numa metodologia de projeto – um meio facilitador, segundo Vasconcelos (2011), para atingir essa mesma intencionalidade civil.

1.2- Gestão do currículo

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, republicada em 2005 e alterada em 2009) no âmbito da escolaridade obrigatória, o ensino é universal e deve ser garantido a todos. Conforme o Artigo 7.º da Lei de Bases, o ensino básico tem como principais objetivos:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. (pp.3069-3070)

Entendida a educação como um direito de todos, o currículo surge como um instrumento central da educação escolar, um documento que define um conjunto de aprendizagens necessárias (i.e. aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas e éticas), a garantir a todas as crianças, até à saída da escolaridade obrigatória (Delors, 1996; Roldão, 2001).

Contudo, sendo a proposta de integração apresentada uma forma de tratar o currículo nacional, penso que seja pertinente compreender, fundamentalmente, este conceito, na sua conceção teórico-prática. Considerarei, portanto, primordial levantar algumas questões-chave e

de interpretação que, fazendo parte do meu centro de questionamento sobre o assunto, permitirão proporcionar uma imagem esclarecedora sobre a matéria desenvolvida.

Assim, esta reflexão pretende tocar nos seguintes pontos: O que é o currículo? Quem gere e decide o currículo? O que é que este contém e qual o seu contributo para a escola? Qual é a diferença entre o currículo e o programa nacional? O que é a gestão curricular? O que traduz uma boa e eficaz gestão curricular? Por que é que se diz que gerir o currículo é uma tarefa tão complicada no exercício da docência?

O currículo, segundo Roldão e Almeida (2018), é “um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (p.7). Alonso (2008) define-o como “um projecto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis para a educação integral das crianças, consideradas na sua individualidade e diversidade” (p.330).

A escola é uma instituição que pode ser público ou privado, dirigido a crianças e jovens, cujo objetivo é proporcionar as aprendizagens formais das mais diversas áreas disciplinares e desenvolver competências enriquecedoras para a compreensão do Mundo. Conforme Roldão e Almeida (2018), cabe-lhe a tarefa de garantir e organizar o currículo, assegurando uma educação de qualidade para todos os alunos e a inclusão dos mesmos na sociedade, exercendo a participação ativa na cidadania, bem como o sentido de responsabilidade.

Nesta ótica, pode-se dizer que o currículo é um plano pedagógico e institucional que não só visa garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos, como também define como deve ser desenvolvido o processo de ensino e aprendizado dos mesmos. É este “*que define a natureza da instituição escolar*, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir um currículo ou corpo de aprendizagens” (Roldão & Almeida, 2018, p.10).

De acordo com a Matriz Curricular do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), atualmente, em Portugal, o currículo escolar caracteriza-se por uma *estrutura horizontal*, organizado de uma forma disciplinar e fragmentada. As disciplinas que compõem o currículo são áreas do conhecimento que, lecionadas isoladamente, devem ser desenvolvidas durante um período estabelecido de forma prévia, no decorrer do ano letivo.

Geralmente pensa-se que o currículo diz respeito ao programa nacional, mas não é bem assim. Conforme Roldão e Almeida (2018), diferentemente de “currículo”, o programa curricular refere-se ao documento oficial em que é indicado o conjunto de conteúdos, gerais e específicos, a considerar para cada valência de ensino. Este “constitui currículo e corporiza uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades de um logo período da história da escola e dos sistemas” (p.8).

Para Roldão e Almeida (2018) “sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (pp.8-9). Assim, define-se *gestão curricular* como “um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (Roldão & Almeida, 2018, p.18).

Segundo as mesmas autoras é possível averiguar, conforme a Figura 4, que o currículo é gerido por quatro níveis de decisão curricular: (i) nível central (*macro*), ou seja, pelo Ministério da Educação; (ii) nível institucional (*meso*), isto é, pela escola; (iii) nível grupal (*meso*), isto é, pelo conselho de turma ou equipa educativa, e (iv) nível individual (*micro*), ou seja, pelos professores.

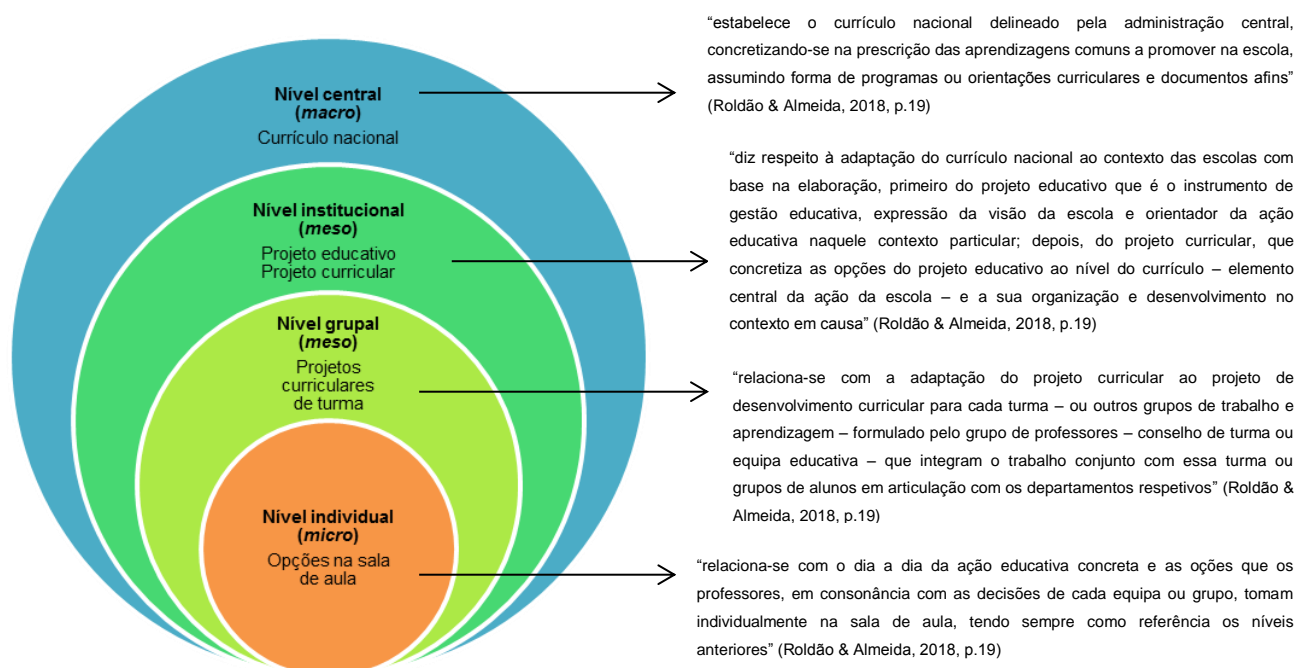


Figura 4. Níveis de decisão curricular: central, institucional, grupal ou individual. Adaptado de Roldão & Almeida (2018).

Estes diferentes níveis de decisão curricular encontram-se articulados entre si, visto que a eficiência da ação educativa decorre da relação entre o Currículo Nacional, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e as tomadas de decisões individuais do professor, na sala de aula, tendo em consideração o contexto e o grupo de alunos.

Gerir o currículo no 1º Ciclo trata-se de fazer com que todos os alunos aprendam, quer como forma de combater a exclusão e o analfabetismo, quer no sentido de tornar cidadãos mais competentes e sábios. Deste modo, “as decisões relativas à gestão curricular respondem às questões *o quê, para quê, quando, como ensinar*, pilares da teoria curricular clássica” (Roldão & Almeida, 2018, p.23).

Para que seja possível responder a estas questões, Canavarro (2003) e Roldão e Almeida (2018) explicitam que os principais campos de decisão curricular que respondem a

estas questões são: (1) a visão pedagógica da escola e dos docentes; (2) as opções e prioridades a alcançar pelos discentes; (3) a organização das aprendizagens, quanto à sua pertinência e obrigatoriedade, na combinação sequencial de aprendizagens por disciplinas; (4) os métodos e estratégias de ensino e avaliação preferenciais, segundo o contexto e/ou situação específica; (5) os modos de organização da escola e das aulas, no que concerne ao planeamento espacial e temporal das aprendizagens e disposição da sala de aula e (6) a avaliação do resultado das opções tomadas, através da seleção dos critérios de avaliação e dos modelos e instrumentos de avaliação.

Em conformidade com Roldão e Almeida (2018), “qualquer processo de desenvolvimento curricular deve passar por todos e qualquer decisão que se tome num deles, afeta todos os outros” (p.28) pelo facto de se articularem mutuamente. Como tal, torna-se pertinente trabalhar colaborativamente para uma gestão curricular eficaz.

Assim, surge a questão já levantada: o que traduz a eficácia da gestão do currículo? O processo de tomada de decisão, segundo Canavarro (2003), implica graus de responsabilidade diferentes para cada um dos agentes envolvidos no currículo, uma vez que o nível macro decide e assume responsabilidade pelas decisões curriculares normativas, enquanto os níveis meso e micro já assumem um papel prático e reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem (Canavarro, 2003; Roldão & Almeida, 2018).

A este propósito, Pacheco (2000) e Rangel (2001) referem que o professor (e a escola) é aquele que deve executar uma gestão curricular flexível, diversificada e eficaz, na sala de aula, visto que é ele que coordena todo o processo de aprendizagem de um grupo de crianças. No entanto, sendo o 1.º CEB caracterizado por uma “cultura de ensino. . individualizada” (Canavarro, 2003, p.101), o docente trabalha isolado da restante comunidade educativa, o que faz com que a gestão curricular seja, nos tempos de hoje, uma problemática a destacar, refletida no insucesso educativo das crianças.

Por um lado, a organização curricular disciplinar é, por definição, a “grande responsável por essa situação de fragmentação das ciências do Homem” (Aires, 2011, p.218). As áreas do conhecimento e/ou disciplinas são tratadas de uma forma inflexível, isolada e descontextualizada, estática da realidade, sem ter em conta os interesses e as necessidades dos alunos ou as questões e os problemas da realidade atual.

E, por outro, o próprio currículo português, do ensino básico, é considerado pobre “primeiro, porque cumprido a menos de metade. . [e] porque mesmo as três áreas trabalhadas mais regularmente estão, em geral, bastante distantes das últimas reflexões sobre os seus objetivos atuais e sobre um conjunto de competências que se consideram essenciais” (Rangel, 2001, p.61).

Sob este ponto de vista, Beane (2000) revela que uma boa gestão curricular é aquela em que os agentes educativos transformam o currículo decretado num currículo coerente, isto é:

Aquele que permanece uno, que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade. . . .[aquele que] confere o sentido da floresta assim como o das árvores, a noção de unidade e ligação, de relevância e pertinência. As partes ou peças estão ligadas e integradas de uma forma visível e explícita. Existe a noção de um objectivo mais abrangente, estimulante, e as acções estão ligadas a esse objectivo. (p.42)

Para que o currículo seja coerente é, portanto, necessário reorganizá-lo e inovar as práticas pedagógicas, abandonando a tendência para a burocratização e rotinização dos processos de construção dos projetos curriculares. É preciso largar o sentido do cumprimento dos programas curriculares – por meio da utilização dos manuais escolares em detrimento de outros materiais didáticos –, assim como a viabilização dos bons resultados (quantitativos) educativos através da estratégia avaliativa preponderante a regular o sistema de ensino (Alonso, 2004; Beane, 2000). Neste sentido, considera-se essencial:

uma reestruturação do próprio pensamento do professor, numa perspectiva de pensamentos relacional, complexo e flexível, que não tem caracterizado os modos predominantes do conhecimento escolar, conscientes de que esta mudança não é apenas individual, mas implica necessariamente a dimensão colectiva da escola como organização. (Alonso, 2004, p.157)

Neste âmbito, a integração curricular surge como uma forma de contrariar a prática hierarquizada dominante e de reorganizar o currículo, melhorando a aquisição do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, centrados nos mesmos, com vista a uma visão estratégica partilhada e participação ativa de todos, partindo de uma ação refletida e avaliada, num processo continuado e evolutivo:

Parece urgente. . . .mudar os *ambientes de aprendizagem*, promovendo, nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da *autoformação*, da *reflexividade*, da *comunicação* e da *resolução de problemas* e ainda da *capacidade de trabalhar em equipa*, todas elas necessárias *para aprender a aprender e aprender a continuar aprendendo*. . . tudo o que melhore e amplie as capacidades de conhecimento do mundo e incremente a expressão e a comunicação, pode enriquecer-nos, se com isso nos construímos como pessoas mais sábias, mais racionais, mais justas, abertas e tolerantes. (Alonso, 2004, p.148)

Através de uma abordagem integradora do saber, na qual são agregados conteúdos diversos – presentes nos programas curriculares – e experiências vivenciadas, as crianças desenvolvem competências transversais de intervenção, análise crítica e valores necessários ao exercício da cidadania. Esta abordagem esclarecedora do conhecimento faz sentido, “por um lado, porque os miúdos ainda estão numa fase do seu desenvolvimento em que concebem e percebem predominantemente a globalidade do real [e] por outro lado, porque a abordagem integrada é indispensável para se poder aceder a acontecimentos especializados” (Roldão, 2001, p.58).

Nestes pressupostos, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) afirma-se como documento de referência para a (re)organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, pois “quanto mais significativo, quanto mais profundo, ou elaboradamente processado, quanto mais situado num determinado contexto e quanto mais enraizado estiver um evento no conhecimento cultural, metacognitivo e pessoal, mais fácil será compreendê-lo, aprendê-lo e recordá-lo” (Iran-Nejad, McKeachie e Berliner, citados por Beane, 2000, p.52).

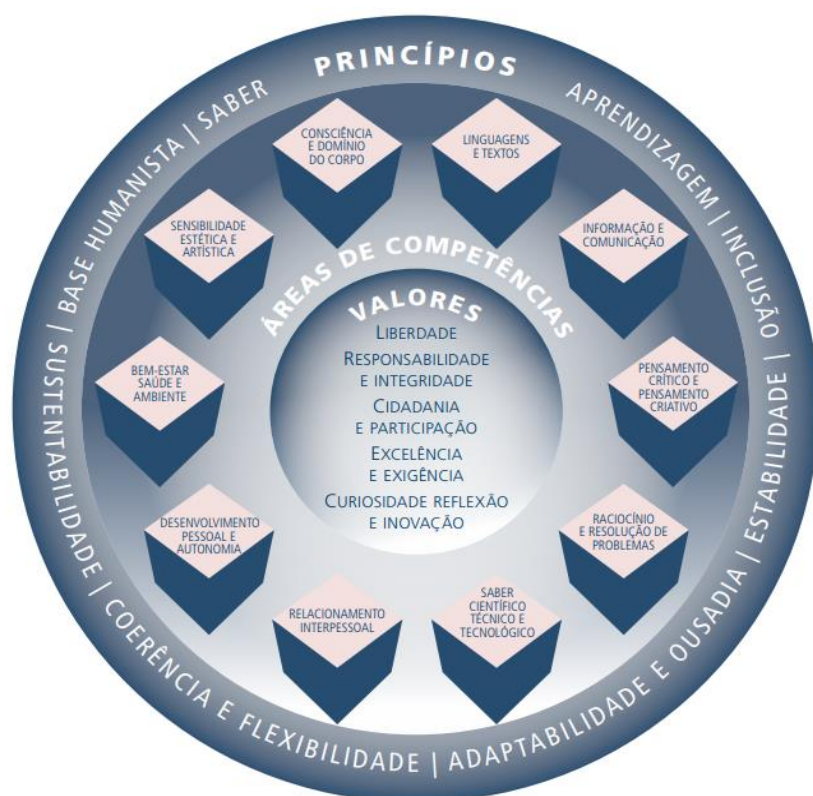


Figura 5. Esquema conceptual d' O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória. Retirado de Martins et al. (2017, p.12)

Tendo em conta a Figura 5, é possível constatar que o esquema conceptual contempla os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências a desenvolver nos alunos até à saída da escolaridade obrigatória. Neste contexto, numa perspetiva construtivista, relativamente à construção do conhecimento, considera-se crucial observar a criança como um todo – sendo nesta que se centra o processo de aprendizagem – e desenvolver projetos curriculares integrados que vão ao encontro dos problemas pessoais e sociais dos alunos, evocando um comportamento dinâmico e criativo por parte dos mesmos, situado num cenário de inovação, tendo em conta o contexto, para que possam ser criadas condições para situações de aprendizagem reais (Alonso, 1994).

Posto isto, ressalva-se que a gestão do currículo integrado implica um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das necessidades dos discentes, tornando-se fundamental subir o nível de aprendizagens dos mesmos, de forma plenamente satisfatória. Roldão (2001) esclarece, ainda, que adotar uma atuação educativa diferente, melhorada e integrada “significa diferenciar processos de trabalhar com as crianças que é efectivamente a chave para se fazer uma melhor gestão curricular. As pessoas não aprendem se nós oferecemos basicamente a mesma forma de ensinar a quase todos” (p.28).

Habitualmente considera-se que a gestão curricular é um trabalho muito exigente e de grande complexidade no exercício da docência, por causa da cultura curricular existente – marcada pelo individualismo, pela fragmentação das matérias, pela dependência dos manuais escolares, pela estratégia de sobrevivência dos docentes e pela pressão do cumprimento dos programas curriculares – e dos alunos, no que diz respeito à pressão dos mesmos para alcançarem o sucesso educativo.

Outros dos motivos que justificam essa ideia, segundo Roldão e Almeida (2018), prende-se com o facto do currículo normalizado se encontrar ultrapassado: ora devido à massificação do ensino, desde os anos 60, ora pelo facto do currículo não acompanhar as mudanças da sociedade.

Contudo, esta gestão pode ser bastante fácil e exequível. Importa olhar para o currículo com um olhar diferente, entendendo o mesmo como um “projecto que contempla todas as dimensões da formação do aluno, com especial relevo para a sua formação pessoal e social” (Alonso, 1994, p.15), adaptável a diferentes contextos e situações.

Esta conjectura permite configurar a conceção curricular como um processo e hipótese de trabalho em que as crianças são o agente central na construção do próprio processo de ensino-aprendizagem, não esquecendo que a integração sempre foi um dos definidores de especificidade do 1.º Ciclo, tendo em conta que os esquemas de conhecimento e atuação podem correlacionar-se mutuamente (Rangel, 2001).

Todavia, Beane (2000) chama a atenção que não basta procurar aplicar a flexibilidade, diversificação e variedade de experiências de aprendizagem, sem requerer o abandono total da organização curricular por disciplinas, ou mudar mentalidades. É necessário reorganizar a cultura de ensino e reinventar o currículo, tornando-o mais consistente com a realidade, mais coerente e claro de entendimento.

Em jeito de conclusão, a partir de uma visão crítica e progressista, é evidente que a formação integrada deve ser aquela que deve predominar nas salas de aula, procurando criar relações entre as várias áreas do saber e/ou temas – entre a teoria e a prática – não só para melhor compreensão das crianças, mas também para permitir uma maior flexibilidade na gestão do currículo, no exercício da docência. Mas, claro, que tal só pode ser exequível se

forem corrigidas as contradições do Sistema Educativo Português (SEP) – aspeto a desenvolver mais à frente.

1.3- O papel do professor de 1.º CEB

A fim de compreender em que medida é que a integração curricular pode ser uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência, penso que seja pertinente interrogar sobre o que é a monodocência, sobre o que é isto de ser professor de 1.º Ciclo e quais as características do conhecimento e do perfil de desempenho do docente o habilitam, profissionalmente, para desempenhar os principais papéis que constitui.

O professor é, de forma geral, o sujeito que se encarrega de ensinar e proporcionar experiências e vivências variadas, com vista a desenvolver conhecimentos e competências necessárias para a compreensão daquilo que rodeia o ser humano, bem como para a sua inserção numa sociedade em constante mudança. Na ótica de Nóvoa (1989), é fundamental perceber que os professores são:

funcionários públicos de um tipo muito especial, pois a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade. . . são portadores de uma mensagem cultural e social e desempenham uma profissão carregada de intencionalidade política e ideológica. (p.441)

Nesta perspetiva, o autor define a docência como uma profissão do humano, pois os professores “lidam com a incerteza e a imprevisibilidade [diariamente]. . . [o que lhes] exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” (p.1114). Por sua vez, é também uma profissão baseada no conhecimento, visto que para ensinar é crucial compreender o que estamos a lecionar, tendo noção dos desafios e dilemas implícitos nas matérias e/ou disciplinas “e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano” (p.1116).

De acordo com Canavarro (2003), o principal papel do professor, antes de tudo, é construir o seu próprio conhecimento, uma vez que este precisa de desenvolver múltiplas competências e capacidades que o auxiliem na tarefa de ensinar um público específico. Neste sentido, o exercício da docência profissional é caracterizado pelo autor por quatro aspetos fundamentais.

Primeiro, salienta-se que o exercício de uma profissão não só evoca o conhecimento académico, previamente apreendido numa fase de formação inicial, como também é construído e desenvolvido com base na experiência do sujeito. Isto quer dizer que é o “conhecimento-em-ação” (i.e. conhecimento base), definido como aquele que descreve “o conhecimento que está embebido na acção de um profissional” (Canavarro, 2003, p.20), equaciona o pensamento paradigmático e narrativo docente.

Nóvoa (2017) refere, neste âmbito, que é necessário que o docente possua uma *disposição pessoal* para aprender a ser professor. Tal implica um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução sobre a profissão, sendo a sua especificidade regulada por meio da aprendizagem cognitiva – na qual se aprende a pensar como um profissional –, prática – na qual se aprende a agir como um profissional – e moral – na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

Numa segunda instância, surge a promoção de relações interpessoais e o desenvolvimento das competências comunicativas como traço característico da atividade profissional educativa, uma vez que os professores não orientam só a sua atividade em função dos alunos, mas “são também chamados a responder a outras pessoas ou instituições, como os pais dos alunos, administradores escolares, inspectores ou classe política, que exercem sobre eles uma significativa influência, nomeadamente através do controle de recursos, orientações curriculares e condições de trabalho” (Canavarro, 2003, p.21).

Outra das características mencionadas por Canavarro (2003) “é a necessidade de resolução de problemas complexos e ambíguos, que exigem a utilização de conhecimento especializado para a sua análise e interpretação, para a sua apreciação e delineamento de um curso de acção” (p.21). Esta ideia tem, essencialmente, a ver com as diversas situações complexas que os professores enfrentam diariamente nas salas de aula, no que diz respeito às respostas das necessidades das crianças, às propostas de atividades (diferenciadas), aos ritmos de realização do trabalho, entre outras.

Neste sentido, Nóvoa (2017) evoca a *interposição profissional* e a *composição pedagógica* como formas de aprender a sentir e a agir como professor. Essa aprendizagem implica o contacto com a profissão, com o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Para tal, no decorrer da formação docente, há que criar situações que assegurem a transição entre a formação e a profissão como, por exemplo, proporcionar oportunidades de compreensão e familiarização da diversidade das realidades culturais e educativas, antes da sua inserção plena na atividade profissional docente, combinando o trabalho entre as universidades e as escolas. Através destas experiências e correlação de conhecimentos, “não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor” (Nóvoa, 2017, p.1125).

Por fim, o exercício desta atividade profissional é, também, caracterizado pela adequação e adaptação da ação ao contexto, pois sem essa acomodação o docente não desenvolve na sua prática diária os cânones profissionais. É necessário ter consideração ao contexto no qual toma lugar o exercício profissional, tendo em conta que o mesmo será regulado por princípios, máximas e normas de conduta tanto pessoais, como de outros, no qual o conhecimento preposicional assume-se como um suporte de grande parte do

conhecimento que o professor vai adquirindo ao longo da sua vida, através das mais variadas vivências sociais (Canavarro, 2003).

Sob esta ordem de ideias, Nóvoa (2017) refere-se aos eixos da *recomposição investigativa (como aprender a conhecer como professor?)* e da *exposição pública (como aprender a intervir como professor?)* do “pensar a formação de professores” como forma de cumprir com esse desempenho profissional docente. De forma a dar resposta às necessidades dos alunos, melhorando a qualidade das suas aprendizagens, e inovar na sua prática pedagógica, o professor tem de assumir uma atitude reflexiva e investigativa, contínua e rigorosa, quanto ao trabalho que realiza e do contexto, nos planos individual e coletivo.

O autor, por conseguinte, chama a atenção para a necessidade de o professor manter-se informado e atualizado no que diz respeito às constantes mudanças da sociedade e inovações tecnológicas, pois também a realidade influencia a maneira como o professor ensina e intervém sobre o contexto em que está inserido.

Contudo, para que o docente de 1.º Ciclo assuma, efetivamente, as suas funções, é necessário que este tenha plena consciência das suas capacidades e competências. “O professor não é um mero detentor de conhecimento. A pertença a um grupo profissional é também uma experiência de identidade, que o professor adquire e desenvolve continuamente no contacto diário com o meio profissional” (Canavarro, 2003, p.17), consolidando o seu conhecimento profissional.

Em conformidade com Canavarro (2003) e Nóvoa (2017), o conhecimento profissional do professor é, no fundo, “um conhecimento que combina teoria e prática, com uma forte base experiencial, que se revela na acção, resultando dela e da reflexão sobre a mesma” (Canavarro, 2003, p.25), gerido por conhecimentos estruturados por situações, práticas pessoais, em-ação e de imagens (i.e. tem a ver com as perspetivas pessoais sobre o ensino que orientam a ação do professor).

Deste modo, o conhecimento docente divide-se em conhecimento: (a) formal (ou científico), adquirido no decorrer da formação inicial académica e (b) prático (ou de desempenho) que, numa fase de estágio e vivência profissional, o professor desenvolve conhecimentos específicos, como de si próprio, do contexto, do assunto (i.e. relação da professora com a área disciplinar), do currículo e do processo instrucional (Canavarro, 2003).

De acordo com Canavarro (2003), Leite (2001) e Silva (2005), o ensino do 1.º CEB está marcado por uma pedagogia uniformizada e estereotipada, assegurado em sistema de monodocência, isto é, por um regime que “implica a atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de um professor” (Silva, 2005, p.4).

O regime monodocente sempre configurou o sistema educativo por vários motivos. Enquanto Silva (2005) explica que “a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica

esteja muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta numa maior proximidade entre professor e alunos” (p.3), Pacheco (2001) defende que essas razões:

têm a ver, em primeiro lugar, com factores de ordem psicológica: com o aluno e com a sua visão do mundo; com a sua afectividade – a necessidade de terem uma pessoa de referência, etc. . . .[e] com questões pedagógicas e com a própria aprendizagem: a tal necessidade de uma visão globalizadora, antes de entrarem no conhecimento especializado. (p.64)

Um dos traços característicos da monodocência, segundo Alonso (2004), Costa (2001) e Silva (2005), é a polivalência curricular do docente, visto que as áreas curriculares são todas abordadas por um único adulto, sendo este especializado, não só numa disciplina, mas em todas aquelas que lhe confere a tarefa de ensinar aos seus discentes. Por este motivo, o exercício da profissão docente tem inerente uma cultura individualista, pois “esse exercício docente faz-se numa sala de aula com os alunos em interacção directa com o professor, em contexto a que não têm acesso outros elementos da comunidade educativa” (Silva, 2005, p.6).

Para Hargreaves (1998) “as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas” (p.185). Este autor considera que para “compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura da qual ele faz parte” (p.186). Neste sentido, importa entender os aspetos que levam os docentes a exercer uma docência caracterizada pelo isolamento físico e psicológico do docente, pela auto-suficiência, pela ausência de uma cultura de cooperação e pelo reforço da “gettização” disciplinar (Alonso, 2004; Canavaro, 2003; Costa, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001).

A sala de aula, conforme Canavaro (2003) e Fullan e Hargreaves (2001), é definida como uma “redoma de vidro”, na qual os professores de 1.º Ciclo estão protegidos de olhares e julgamentos exteriores. O individualismo predominante dificulta a troca de experiências e a renovação de práticas e pensamentos, o que leva a “quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.29).

O isolamento é “um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga de trabalho e legitimado pela História” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.23). Para além disso, a predominância de uma organização curricular por disciplinas, “normalmente controlada e guiada pelos estereótipos dos materiais didácticos e dos manuais escolares. . .um ensino onde predomina a exposição” (Silva, 2005, p.5), não cria condições promotoras e facilitadoras do trabalho de equipa.

A cultura de colaboração é entendida como uma forma importante de desenvolvimento profissional, um processo dinâmico no qual a interação tem um papel nuclear. Tal parece ser imprescindível para a progressão dos próprios docentes e das próprias crianças,

considerando que o trabalho cooperativo envolve partilha de ideias e conhecimentos, negociações, tomada conjunta de decisões, diálogo e aprendizagem por parte de todos os envolvidos – uma ajuda mútua entre pares –, suscitando ambientes de trabalho saudáveis, satisfatórios e mais produtivos (Fullan & Hargreaves, 2001; Silva, 2005).

Por conseguinte, Leite (2001) propõe, juntamente com outros seguidores, a substituição do regime monodocente pela formação de equipas multidisciplinares no 1.º Ciclo, implicando a atribuição de uma turma a dois ou mais professores (especializados), cujo papel de ensinar é partilhado e colaborativo – *monodocência coadjuvada*. Pretende-se, desta forma:

encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos e das tecnologias e para fomentar um trabalho em equipa pluridisciplinar. . .que nos permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido e que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade. (p.51)

O exercício de uma docência coadjuvada não é, nada mais, nada menos, que um trabalho cooperativo, que pretende tanto colmatar a cultura individualista e fragmentada da monodocência, como também dar resposta a situações de aprendizagem deficitárias, no âmbito da abordagem monodisciplinar do conhecimento. Como qualquer discente, também os professores podem sentir-se menos à vontade ou motivados para ensinar determinados conteúdos, de uma dada disciplina, influenciando, por consequência, a motivação extrínseca e as aprendizagens, estagnando-as. Esta situação problematiza, portanto, a monodocência monodisciplinar predominante nas salas de aula portuguesas, de 1.º CEB (Pacheco, 2001).

O sentido de *monodisciplinaridade* é, muitas vezes, confundido com o conceito de *monodocência*, mas ambos têm significados diferentes e não se relacionam. Enquanto o último diz respeito ao regime de ensino em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares, desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação integrada ao longo da vida, para a cidadania democrática (Decreto-Lei n.º 241/2001); a primeira refere-se ao modelo de ensino tradicional, uma abordagem compartimentada e especializada, que envolve uma única disciplina, sem qualquer hipótese de se relacionar com as restantes áreas do conhecimento.

Neste contexto, a coadjuvação surge para colmatar lacunas como aquela que foi descrita, anteriormente, promovendo a cooperação de professores especializados numa só disciplina. Todavia, Pacheco (2001) chama a atenção que tal contribuição desqualifica profissionalmente os professores do ensino primário (atual 1º ciclo do ensino básico), visto que o professor monodocente de 1.º CEB constitui-se como uma referência-modelo importante para os alunos, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, na aquisição das primeiras aprendizagens formais.

Como tal, Pacheco (2001) e Silva (2005) salientam a eficácia do regime monodocente para garantir a qualidade do ensino e das aprendizagens dos discentes, exigindo uma

continuidade pedagógica rigorosa: ou seja, que o docente acompanhe, progressivamente, as crianças ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas.

O 1.º CEB é uma valência escolar crucial, na qual as crianças começam a desenvolver as primeiras aprendizagens escolares, logo, é necessário que estas sejam significativas no momento em que elas se realizam. O papel do professor do 1º CEB é, nesta perspetiva, bastante exigente e multifacetado, sendo que está encarregue do desenvolvimento integral das crianças, a nível cognitivo, intelectual, social, afetivo, emocional e moral.

Segundo Portugal (2008), este constitui-se o papel principal dos professores, na medida em que “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (p.38). Neste sentido, torna-se essencial conceber as bases de desenvolvimento da infância, a fim de tornar os alunos, conforme indicado no *Perfil do aluno* (2017):

cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual. (Portugal, 2008, p.33)

De acordo com Santos (2008), o ser humano “é uma organização viva e contextualizada; um sistema aberto que possui uma estrutura própria de auto-regulação e dispõe de um modo particular de construção, sempre inserido no meio ecológico, com o qual interage e assume compromissos e responsabilidades” (p.81). Este aprende não só com conhecimentos estruturados, mas também através das sensações, emoções e intuições. Daí ser fundamental a diversidade e a contextualização das práticas pedagógicas para a construção do conhecimento das crianças.

Bronfenbrenner (citado por Portugal, 2008) descreve o desenvolvimento humano “como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (p.40). Ressalva-se aqui a importância do contexto e da natureza da aprendizagem na conceção do desenvolvimento dos alunos.

A aprendizagem é, assim, vista como “um processo de crescimento conceptual que envolve a reorganização de conceitos na mente do aluno, acompanhado do crescimento das capacidades intelectuais, como a resolução de problemas e os processos metacognitivos” (Canavarro, 2003, p.42). Um ambiente favorável à aprendizagem é aquele que proporciona às crianças oportunidades para construir a compreensão de conceitos/conteúdos pragmáticos e estimula a resolução de problemas e o raciocínio.

Desta forma, o professor deve ter em conta as concepções dos discentes sobre aquilo que pretende ensinar e a partir daí identificar caminhos exploratórios e variados que estes possam percorrer, compatíveis com os processos de construção de ensino-aprendizagem de cada um, aspirando a reconstrução ou ampliação do saber. É, por isso, fundamental que o profissional de educação conheça os alunos, como grupo e individualmente, e da forma como estes aprendem. Mas como é que todo este processo se desenvolve?

Conforme Canavarro (2003), “a Psicologia da Educação oferece, desde há décadas, teorias gerais de aprendizagem, assumindo que os seus princípios são aplicáveis a todos os alunos e a todos os domínios disciplinares” (p.40). No entanto, há que considerar que outro dos papéis do professor de 1.º CEB é promover a qualidade das aprendizagens das crianças e, como tal, é primordial a elaboração de mecanismos que viabilizem a diferenciação pedagógica e inclusão, para dar resposta às necessidades educativas e aos interesses das mesmas, não esquecendo que não existem alunos iguais e que aprendem da mesma maneira.

Neste sentido, cabe ao profissional de educação conceber e desenvolver o currículo/conteúdos pragmáticos, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com o objetivo de promover e construir aprendizagens integradas. Santos (2008) revela, nesse aspeto, que “o conhecimento é concebido como uma rede de conexões” (p.75) e que, por essa razão, torna-se primordial “maximiza[r] a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento” (p.76).

Perante isto, torna-se essencial, de facto, reforçar a formação inicial com uma formação contínua dos docentes, uma vez que as mudanças e melhorias da sociedade renovam e progridem saberes, incluindo a forma como o professor ensina e sobre o que o mesmo ensina, na escola (Delors, 1996; Nóvoa, 2017). “É consensual que não basta ter uma licenciatura, não basta ter o saber académico para se poder ser professor. É necessário ter-se uma profissionalização o que, quanto a mim, é uma especificidade fundamental da profissão docente” (Pargana, 2001, p.69) e crucial para a eficácia do ensino e do desempenho escolar das crianças.

Ora, de acordo com Roldão (citado por Loureiro, 2013):

fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente pôr os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (p.46)

Neste âmbito, importa frisar que a informação apresentada vai ao encontro daquela que está presente no *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), à exceção da ideia do professor de 1.º ciclo dever promover a aprendizagem na ótica de um currículo integrado. Esta ideia vai, portanto, ao encontro das ideias defendidas no tópico anterior, relativamente à gestão do currículo, que se prendem, essencialmente, nas contradições do SEP – aspeto a desenvolver mais aprofundadamente no ponto 1.4, do presente documento.

Segundo a tabela seguinte é possível constatar que o exercício da docência, no 1.º Ciclo, exige o cumprimento de papéis variados, pertinentes tanto para seu próprio conhecimento profissional, como também para sucesso do desenvolvimento progressivo dos alunos, estimulando a autonomia e criatividade.

Tabela 1.

Análise do Perfil de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB.

Categorias	Perfil específico dos professores de 1.º CEB
I – Perfil	O perfil de desempenho do professor é aprovado em diploma próprio, tendo em conta as especificações constantes do presente diploma, dando-lhe apenas a capacidade para lecionar neste ciclo, de acordo com a sua formação académica.
II – Conceção e desenvolvimento do currículo	O professor do 1.º Ciclo desenvolve o currículo, tendo em conta um contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam.
III – Integração do currículo	O professor do 1.º Ciclo promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo, trabalhando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

Nota. Retirado e adaptado de Loureiro (2013, pp.44-45)

Quando foi definido o presente perfil específico, a 30 de agosto de 2001, pretendeu-se especificar uma série de exigências e necessidades cruciais para o exercício da docência no ensino básico, em conformidade com as valências antecedentes e procedentes a este.

Por conseguinte, tratando-se o 1.º CEB de uma fase fundamental do crescimento e de aquisição de conhecimentos por parte das crianças, Loureiro (2013) explicita que cabe ao professor possuir um perfil baseado em quatro dimensões importantes: 1) dimensão profissional, social e ética; 2) dimensão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem; 3)

dimensão da participação na escola e do envolvimento da comunidade e 4) dimensão do desenvolvimento profissional.

Como salienta Canavarro (2003):

o professor é uma pessoa que interage de forma dinâmica com o ensino, revelando-se nele e desenvolvendo-se a partir dele, num jogo de emoções e valores. O exercício da profissão acarreta a formação de uma identidade profissional, um eu profissional, pessoalmente construído pelo professor e relativo a si mesmo enquanto profissional. Este eu profissional reflecte a forma como se percebe enquanto professor, em especial, os deveres e sentimentos ligados à profissão. Trata-se de um conceito evolutivo, que se vai constituindo no confronto com a experiência profissional e no contacto com diferentes contextos e culturas de ensino que o professor tem oportunidade de viver, sempre mediado pelos seus sentimentos. (pp.84-85)

Recorrendo à teoria de Vygotsky, o professor de 1.º Ciclo funciona como um *andaime* (cf. teoria de Bruner), agindo na ZDP das crianças, isto é, servindo de suporte para que estas explorem as várias possibilidades de resolução de um problema, para as quais têm capacidade, mas ainda não conseguem conceber sozinhas. Este processo torna-se evidente, quando se fomentam os momentos de partilha (Vasconcelos, 2011) e se opta por não dizer às crianças que as suas ideias ou representações estão (in)corretas, elegendo o questionamento, a colocação de hipóteses e o confronto como estratégias.

Assim sendo, de modo a cumprir com os seus demais papéis, torna-se importante que o profissional de educação se assuma como uma docente generalista, que medeia e orienta o processo de ensino-aprendizagem, de forma integrada, adotando uma postura polivalente, baseada na colaboração, investigação, reflexão e criatividade.

1.4- Contradições e disfunções do Sistema Educativo Português

De acordo com Roldão e Almeida (2018), “uma das principais dificuldades da escola actual – e a principal responsável pelo seu crescente insucesso. . .reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores” (p.11). Por este motivo, as autoras sublinham que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (p.11).

Neste sentido, importa perceber como deve ser feita essa mudança, questionando a natureza e o funcionamento do ensino cultural, em Portugal: O que mudou de há uns tempos para cá? O que caracteriza o SEP? Quem gere o SEP? Porque é que é urgente a reinvenção do currículo para uma sociedade, em constante mudança?

Segundo Delors (1996), o sistema educativo diz respeito ao conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. Este desenvolve-se através de um conjunto organizado de estruturas e de ações estratégicas diversificadas.

Conforme referido anteriormente, o SEP traduz, historicamente, um modelo de organização curricular disciplinar estanque e compartimentado, baseado num regime monodisciplinar. A escola atual, pensada para uma audiência relativamente homogénea, é:

entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos, em que predomina a função instrutiva face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais em detrimento dos procedimentos e altitudinais e em que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a consequente falta de significado e funcionalidade". (Alonso, citado por Alonso, 2004, p.147).

Esta realidade, no entanto, já não se faz sentir na sociedade moderna, uma vez que, segundo Machaqueiro (s.d.) e Nóvoa (1989), Portugal foi sofrendo uma série de alterações histórico-ideológicas, no decorrer dos tempos, em conjunto com o resto do Mundo – alterações essas que vieram não só modificar contextos, formas de aprender, modos de ensinar, maneiras de entender o conhecimento, mas também integrar novas perspetivas e ideias, etc..

Desta forma, Alonso (2008), Machaqueiro (s.d.) e Roldão e Almeida (2018) chamam a atenção para o facto de ser necessário uma reforma curricular que, sendo ela mais adequada e transversal, permita dar resposta à sociedade atual. Por esta ordem de ideias, surge a temática em estudo como uma hipótese estratégica no exercício da monodocência, que dificilmente é imposta nas salas de aula, por causa de uma extensa lista de implicações que correspondem às contradições do SEP.

Mas que contradições são essas que, atualmente, não permitem a concretização plena de uma “escola democrática integradora”? Que disfunções tem o SEP que conhecemos? A fim de dar resposta a estas questões, senti uma particular necessidade de pesquisar aprofundadamente sobre o assunto, lendo e relendo vários autores, que consegui dificilmente encontrar.

Para começar, Machaqueiro (s.d.) refere que a primeira contradição do SEP “reflete a dependência do nosso país em relação aos centros de produção ideológica” (p.1).

Ora, antigamente, “segundo ela, a função da escola era emancipar o género humano mediante a criteriosa administração do saber” (p.1), na qual a razão nem todos tinham, a ignorância constituía-se o estado natural e primitivo da consciência e o aprender era algo que tinha de ser imposto, pois o Homem não era considerando naturalmente curioso. Nos anos 60, esta “*representação vertical-disciplinar* do ensino” foi sendo renovada, denunciando que a escola pode, de facto, e deve ser um espaço de prazer, substituindo a “velha pedagogia” por uma “*representação horizontal-lúdica* do ensino” (Alonso, 2008; Machaqueiro, s.d.).

Desta forma, foram sendo desenvolvidos os aspetos que hoje conhecemos e estão espelhados, desde consagrados após o 25 de abril, em todos os documentos de carácter pedagógico emanados do Ministério da Educação:

- O ensino deve estar «centrado no aluno», não o tratando como receptáculo passivo da transmissão de informações, mas indo ao encontro das suas «necessidades» e «desejos», de maneira a integrar os conhecimentos de que ele é, desde o início, um suposto portador.
- O papel do professor não é o de um transmissor do saber, mas o de um mero catalisador e organizador da «curiosidade» e da «criatividade» dos alunos tendo o cuidado de nunca lhes propor uma ruptura com o contexto social em que estão mergulhados.
- O objectivo primordial da escola não é avaliar conhecimentos nem seleccionar com base nessa avaliação, mas sim proporcionar as condições para o «sucesso educativo integral» (de que a dimensão cognitiva é apenas uma parte, e não a mais importante). (Machaqueiro, s.d., p.3)

Contudo, com a democratização do acesso à escola e a escolaridade obrigatória veio a massificação do ensino, o que, conseqüentemente, provocou a sobrelotação das turmas – já para não falar que o aumento da qualidade de vida dos últimos anos permitiu, ainda, o acréscimo do número de crianças (Machaqueiro, s.d.).

À razão disso, também as escolas ficaram “deprovidas de equipamentos didáticos. . . para já não falar de condições mínimas de habitabilidade. . . [e o facto d]as direcções das escolas enfrenta[re]m enormes dificuldades para a sua contratação [auxiliares educativos], limitados como estão por dotações orçamentais estreitas” (p.6). Esta situação vai, então, ao encontro da segunda contradição nuclear da escola, enunciada por Machaqueiro (s.d.), ocorrendo “entre as ideologias do ensino e as condições materiais em que este se desenvolve” (p.6).

Por sua vez, Alonso (2008) constata que um dos problemas endémicos do sistema educativo é a desadequação da oferta curricular. Para a autora, a predominância de uma estrutura curricular organizada, dominada por uma forma de pensamento hierarquizado na maneira de representar o saber e a experiência humana, dificulta bastante a apreensão efetiva de conhecimentos, competências e atitudes.

Alonso (2008) afirma, ainda, que tal dificuldade está enraizada na tendência de burocratizar e rotinizar os processos de construção de ensino-aprendizagem, por meio de uma estrutura horizontal do currículo (abordagem por disciplinas). Esta noção, no entanto, prende-se com o facto da Matriz Curricular do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 55/2018) nunca ter alterado a carga horária semanal mínima obrigatória das disciplinas.

Após uma análise crítica do documento normativo, Decreto-Lei n.º 55/2018, constata-se que as diferentes áreas do conhecimento têm uma carga horária distinta, o que fomenta a ideia de que umas são consideradas mais importantes que outras e, por isso, recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar. Esta situação, curiosamente, não se verificava, por exemplo, na matriz curricular de 2001 (Aviso n.º 4/2001, de 18 de janeiro), onde constava apenas a carga horária total das componentes do currículo, isto é, 25 horas semanais.

Interrogo-me o que levou a que fosse implementada esta medida normativa... Parece-me que essa mudança prende-se, essencialmente, com a ideia de que o “aprender a ler e a

escrever” e o “aprender a contar e fazer contas” são os alicerces mais sobrevalorizados pelo sistema, como se o Português e a Matemática fossem as únicas disciplinas que permitem a progressão da construção do conhecimento, porém, não encontramos literatura que explique este facto. Por consequência, esta situação leva a que no currículo predomine uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem, recusando a hipótese de ser reestruturado verticalmente, promovendo um ensino correlacionado de saberes (Alonso, 2008; Canavarro, 2003).

Nesta ótica, Alonso (2008) refere que a falta de clareza do currículo nacional é uma das principais disfunções do SEP, uma vez que influencia as práticas pedagógicas, a qualidade do ensino e o sucesso das crianças. Esta percepção da autora surge, essencialmente, da diversidade de normativos e documentos curriculares dispersos – resultantes de tempos, políticas e concepções curriculares diferentes – que impedem uma leitura clara e coerente na tomada de decisões nos processos de desenvolvimento curricular.

Enquanto os programas são organizados numa lógica disciplinar e de conteúdos, o currículo é baseado em competências, mais próximas dos modelos integrados, o que leva a que o processo de ensino-aprendizagem seja um processo complexo e limitado, pois este advém da combinação dos programas com o currículo, fundamentalmente, e ambos não estão em sintonia.

Sob este ponto de vista, Pacheco (2000) e Morgado (2000) revelam que é por causa deste desajuste de interesses que os professores têm dificuldade em cumprir o seu próprio compromisso com a escola, com os discentes, com os encarregados de educação e restante comunidade educativa. Nos dias de hoje, essa aparenta ser uma das grandes preocupações do corpo docente, o que não parece ser o mais correto, uma vez que os professores têm que centrar-se na promoção das competências, no âmbito do currículo nacional, e nunca pela “obrigação” de ver o seu “dever” cumprido.

Para Alonso (2008), Morgado (2000) e Pacheco (2000), a integração curricular permite o tratamento das diversas matérias de uma forma unificada, o que confere ao professor uma maior autonomia curricular na gestão da sala de aula. Porém, os professores surgem inseridos num processo de autonomia curricular muito estigmatizado, o que contraria, na verdade, os princípios da integração curricular. Cabe, desta maneira, ao corpo docente trabalhar na contradição da tendência disciplinar e estrutural da própria escola, através da reorganização/restruturação deliberada do currículo e inovação das práticas pedagógicas (Morgado, 2000; Pacheco, 2000).

A autonomia curricular do professor é percebida por Pacheco (1999a) a três níveis: autonomia de orientação – a partir de referenciais que lhe são impostos; tem autonomia de processo, mas a partir de referentes estabelecidos pela administração; autonomia relativa – na medida em que as suas práticas são definidas normativamente, mas processualmente reconstruídas, como é o caso da avaliação; e autonomia da negação – a autonomia reconhecida no

plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às suas condições de trabalho (número de alunos por turma, recursos disponíveis). (Morgado, 2000, pp.179-180)

Morgado (2000), por outro lado, também refere que a integração curricular, e sua conseqüente flexibilização, “problematizará a coerência e a consistência dos manuais e das disciplinas enquanto campos de construção dos saberes escolar” (p.175), uma vez que ambos representam a monodisciplinaridade do conhecimento inerente no currículo nacional.

Segundo Pacheco (citado por Morgado, 2000), os manuais escolares “desempenham um papel decisivo no processo educativo, funcionando não só como fonte de legitimidade cultural, mas também como poder simbólico na sedimentação das atitudes, valores, credos, políticos, económicos e religiosos” (p.175). Normalmente, a sua utilização é permanente, em sala de aula, o que limita não só a prática docente, como também as experiências dos discentes.

Os manuais, sendo eles cúmplices do currículo, foram criados como um objeto de recurso às aprendizagens, quando necessário e pertinente para os alunos e profissionais de educação (Morgado, 2000). Logo, será mesmo verdade que a falta de coerência e consistência dos manuais constituir-se-á um problema, que não permita a promoção de competências? Conforme Morgado (2000), este material não deve promover a não autonomia dos professores na gestão do currículo, mas a realidade diz-nos que pode auxiliar, de alguma maneira, na sedimentação do conhecimento.

Assim, para além de se propor uma gestão mais autónoma das práticas de sala de aula, Santos (2008) sugere, ainda, “recorrer a uma metodologia que estimule os alunos a produzir o próprio conhecimento” (p.80), como forma de contrariar as discrepâncias encontradas nos vários documentos normativos e curricular, não abolindo as áreas disciplinares que o compõem, mas usá-las como recurso para a aprendizagem.

Em contrapartida, Alonso (2008) alude ao facto das desarticulações e discontinuidades, no plano vertical e horizontal, do sistema educativo colocarem dificuldades ao acompanhamento das transições e às possibilidades da integração curricular inerente aos processos de ensino-aprendizagem. Esta ideia vai ao encontro das fragilidades de sinergias enunciadas, também, pela mesma autora, que dizem respeito à importância de fortalecer o exercício da cidadania para não só contribuir para a mitigação e erradicação dos riscos de exclusão social, como também para favorecer uma organização da oferta educativa coerente e ajustada às necessidades das crianças (e comunidades).

De acordo com Machaqueiro (s.d.), uma “«escola democrática» traduz-se por «escola de sucesso para todos»” (p.12). Será por causa desta preposição que o autor refere-se ao alargamento da carga horária escolar, desde as atividades letivas e não letivas, como uma contradição do SEP a mencionar? Conforme o mesmo autor, este “objetivo é incompatível com o rigorismo selectivo da ideologia «iluminista»” (p.13), no entanto, não explica

concretamente o porquê. Terá, talvez, isto a ver com a dita pressão que os alunos sentem relativamente ao modelo de avaliação sumativo enraizado?

A respeito da avaliação, Alonso (2004;2008) refere-se ao “teste” como estratégia preponderante a regular o sistema de ensino: dimensão curricular que tem menos mudado e salientado as disfunções do SEP. Esta conjectura tem, mais uma vez, a ver com o facto de muitos professores continuarem a trabalhar com o sentido do cumprimento do “manual/programa” e não se centrarem na promoção das competências pelos seus alunos, no âmbito de um currículo mais integrado e dinâmico.

Nesta ótica, as escolas e os docentes continuam a optar pelo sistema de avaliação dominante do sistema educativo – a avaliação sumativa^{1 2}, tendo em conta que essa modalidade é aquela que afere o desempenho das crianças nas provas de aferição e que predomina no 2.º e 3.º CEB, Secundário e Ensino Superior (Alonso, 2004).

Neste sentido, esta realidade torna-se num obstáculo ao favorecimento da integração curricular como abordagem estratégica ao exercício da monodocência, pois esta implica uma avaliação formativa (Alonso, 2008; Beane, 2000; Beane, 2002; Canavarro, 2003; Machaqueiro, s.d.; Roldão & Almeida, 2018; Santos, 2008).

O sucesso sentido durante o desenvolvimento das atividades lectivas não é coerente com os resultados apresentados pelos alunos nas provas de avaliação prioritariamente centradas na verificação de conteúdos conceptuais. O professor vê-se no dilema de valorizar uma das dimensões, optando pela que considera mais segura. . . Esta poderá ser uma das razões para o aumento dos índices de insucesso que se tem registado em algumas escolas nos anos abrangidos pela reorganização curricular: a incoerência entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação. (Alonso, 2004, p.163)

Em síntese, torna-se fundamental reformular o SEP, atendendo a pressupostos importantes como a globalidade da ação educativa, a diferenciação pedagógica, a flexibilidade curricular e a integração das atividades educativas, tendo em conta que este “constitui o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão & Almeida, 2018) e do direito à educação.

¹ Segundo Fernandes (2007), este tipo de modalidade avaliativa surge “associada à tomada de decisões relacionadas com o progresso académico dos alunos ou à sua certificação e, conseqüentemente, à obtenção de um diploma” (p.590).

² Apesar da avaliação sumativa ser aquela que predomina o ensino português, a avaliação pode concretizar-se por meio de outras duas modalidades distintas e fundamentais: (i) formativa e (ii) diagnóstica. Enquanto a (i), embora pouco frequente, “é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.357), a modalidade diagnóstica, estando intimamente ligada à avaliação formativa, responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem e pode (ou não) ser realizada no início e durante do ano letivo.

CAPÍTULO II - PROBLEMÁTICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1- Problemática, objetivos e questão de investigação

A integração curricular, de acordo com Beane (2002), é “uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo” (p.10) em torno dos centros de organização provenientes do interesse e gosto pessoal dos alunos.

Os centros de organização – problemas ou questões significantes que ligam o currículo escolar com o resto do mundo e da vida das crianças – são esquemas de organização curricular que permitem não só a gestão colaborativa de decisões entre professor e aluno, como também a criação de condições para haver situações de aprendizagem reais e significativas.

Contrariamente ao método curricular disciplinar, esta perspetiva integrada tem como propósito a unificação do saber e, através deste, a organização do currículo em torno dos interesses dos alunos, considerando que estes devem ser o ponto de partida para a apreensão do conhecimento escolar e para dar resposta aos problemas circunscritos à sala de aula, isto é, às problemáticas reais da vida dos alunos (Aires, 2011; Alonso, 2002; Beane, 2002).

Neste sentido, a integração curricular toma quatro dimensões importantes: (i) a das experiências, (ii), a social, (iii) a do conhecimento e (iv) como concepção curricular. Estas diferentes dimensões envolvem os objetivos sociais e democráticos da educação progressista, cujas vivências, atitudes e comportamentos, interações e competências (globalizadas) permitem, de forma articulada e intencional, uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

Contudo, a coerência entre as propostas e os princípios teóricos, bem como a sua realização prática, ainda não é alcançável e verificável em muitas salas de aula. Será que a lei e a própria cultura escolar, marcadamente tradicional, condicionam e promovem a abordagem disciplinar? Ou será, também, responsabilidade dos professores, na medida em que a grande maioria foi formada num ensino compartimentado e individualista?

Este modelo, caracterizado por Alonso (2002) como “uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada, tanto *intra* como *interníveis*” (p.63), não possibilita a realização de atividades integradoras e, muito menos, favorece as relações entre as aprendizagens. Abordando as várias áreas disciplinares de forma isolada e descontextualizada, muitas vezes dependentes da utilização dos manuais escolares, tanto os profissionais de educação, como os alunos, não desenvolvem ou privilegiam a investigação, a colaboração e a reflexão no exercício do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito escolar, a pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade (“cognição fragmentada”), através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais. (Alonso, 2002, p.66)

Em contexto de estágio, trabalhar o currículo de forma integrada é um dos maiores desejos da professora cooperante, no entanto, segundo a mesma, tal anseio não é concretizável, uma vez que este cria entraves ao “cumprimento do programa” e o dever de um professor é cumprir com a consecução dos objetivos curriculares, acompanhando o ritmo de trabalho e níveis de desenvolvimento das outras salas.

Ora, do meu ponto de vista, a gestão curricular deve ser organizada numa perspetiva globalizante, integrada, na medida em que as aprendizagens devem ser orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, possibilitando a relação de competências para uma compreensão da realidade como um todo. Se formos olhar para o programa curricular do ensino básico, verificamos que é impossível abordar determinado tema, conteúdo ou problema sem tocar noutro aspeto presente no mesmo.

Contudo, existe um conjunto significativo de documentos organizados por disciplinas: desde a matriz curricular, aos manuais escolares, a carga horária semanal (mínima) obrigatória, às provas de aferição e a própria avaliação sumativa que dificulta o exercício da monodocência mais coerente e integrado. Será que a culpa é só dos professores? Será que é o facto de existir uma grande variedade de contextos que impossibilita a concretização da integração curricular, nas salas de aula portuguesas? É preciso problematizar esta posição e ser mais complexa nesta abordagem.

O conhecimento – seja ele o que for – é uma competência vasta e variada e, por isso, faz todo o sentido que deva ser tratada de modo interligado, permitindo a ampliação e o aprofundamento do mesmo. Para além disso, abordar o modelo de integração curricular, na sua conceção prática, permite uma maior motivação intrínseca do individuo para aprender, favorecendo a sua atividade interna, dando um sentido e significado mais rico, diversificado e dinâmico às suas aprendizagens (Alonso, 2002; Beane, 2002).

Nesta lógica, sendo o professor do 1º ciclo do ensino básico quem assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares, é fundamental que este assuma um papel ativo, investigador, reflexivo, coerente e exigente na construção da sua prática pedagógica. Este deve assumir-se como construtor crítico do currículo em colaboração com os seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos e agentes do processo educativo (Alonso, 2002).

Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas. E, como futura educadora-professora, defendo que a integração curricular deve ser o modelo preferencial nas salas de aula, visto que a construção articulada do saber permite, através do diálogo conjunto entre professor-aluno, tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e

oportunidades de aprendizagem de todos os envolvidos, correspondendo, então, à exigência de resposta a todas as crianças (Aires, 2011; Alonso, 2002; Beane, 2002).

Assim sendo, o presente relatório da prática de ensino supervisionada (RPES) subordina-se ao tema *integração curricular*, como perspectiva metodológica e pedagógica do trabalho do professor de 1.º Ciclo. A fim de compreender, desenvolver e refletir sobre esta temática formulou-se a seguinte questão-problema: *Como pode a integração curricular ser uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência?*

A fim de compreender, desenvolver, argumentar e tratar esta problemática, formularam-se, ainda, algumas questões secundárias que direcionam à resposta da questão-problema proposta. Estas são:

- Como se caracteriza o exercício da monodocência?
- Como pode a integração correlacionar conteúdos de cada área?
- De que forma é que uma prática integradora permite melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças?
- Que benefícios e adversidades traz a integração para o contexto de sala de aula?

2.2- Opções metodológicas

A investigação em educação, segundo Alves e Azevedo (2010), “decorre do cruzamento entre duas vertentes indissociáveis: as abordagens (teórico-metodológicas) de pesquisa e o perfil (formação disciplinar e trajecto profissional) dos investigadores que as desenvolvem” (p.1). Uma das questões fundamentais na realização de uma investigação é a opção metodológica que se assume.

A fim de ser possível dar resposta à questão-problema supramencionada, a metodologia adotada foi a *investigação qualitativa*, na medida em que se pretende, fundamentalmente, procurar um melhor entendimento e compreensão da realidade em estudo. Pelo facto de esta opção metodológica depender da experiência teórica e metodológica do investigador, a investigação em curso vai permitir uma exploração reflexiva da matéria em questão, contribuindo, através do confronto e contraste dos significados produzidos pela mesma, para a formação e inovação educativa e para a produção e o aprofundamento de saberes.

De acordo com Alves e Azevedo (2010) e Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação é um processo interrogativo e reflexivo, que implica “uma atitude auto-questionadora no sentido de estar atento à forma como está implicada no fenómeno em estudo” (Alves & Azevedo, 2010, p.52). A metodologia de investigação qualitativa tem, então, cinco características principais que a definem como a metodologia mais indicada a utilizar.

Uma das suas principais características é o facto da fonte dos dados ser o ambiente natural, onde decorreu a PS, sendo estes obtidos através do contacto direto do investigador com o contexto. Neste sentido, o investigador constitui-se o instrumento principal de pesquisa, pois é a partir da sua observação participante que recolhe esses dados.

Ao contrário de outras opções metodológicas, a abordagem qualitativa é descritiva, visto que os dados nesta metodologia são recolhidos sob a “forma de palavras ou imagens e não de números. . . isto porque contêm frequentemente citações e tentam descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.48-49).

Outra das características deste método, mencionada por Bogdan e Biklen (1994), é que o processo é mais importante que os resultados (ou produtos), uma vez que as “expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias” (p.49). Isto conduz-nos, portanto, à quarta característica da presente metodologia, na qual os dados são analisados de forma indutiva. Os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50).

Finalmente, os mesmos autores referem que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Os significados são, neste caso, construídos através das interações, na medida em que “a interpretação não é um acto autónomo, nem é determinada por nenhuma força particular, humana ou não. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros” (p.55).

Segundo Cortesão e Stoer (citados por Castro, s.d.), “o trabalho do professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico, devendo também ser uma atividade de investigação com características próprias” (p.3), pois a sua atividade não é estanque, devendo este atualizar-se constantemente e adaptar a sua prática pedagógica aos contextos, às situações e às crianças.

Deste modo, a investigação qualitativa definida é de natureza *pedagógica*, tendo em conta que “o investigador é um praticante. . . ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz” (Bogdan & Biklen, 1994, p.266). Esta permite “elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática” (Alves & Azevedo, 2010, p.49).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa pode, desta forma, impulsionar a mudança, na prática docente, neste caso, como também auxilia os profissionais de educação a “tomarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e a sua interacção com os outros” (p.289). Assim, os objetivos da abordagem optada centram-se,

essencialmente, no desenvolvimento da compreensão sobre a integração curricular e seus benefícios, no âmbito do exercício da monodocência.

2.2.1- Técnicas e instrumentos de investigação

Conforme Bogdan e Biklen (1994), qualquer investigação baseia-se em recolha de informação. Portanto, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos a considerar para o efeito, como: (1) técnicas baseadas na observação; (2) técnicas baseadas em meios audiovisuais e (3) análise documental.

Segundo Gil (1989), o ser humano é conduzido a procurar informação quando deseja compreender mais de perto uma determinada realidade. Como tal, desempenhando o papel imprescindível no processo de pesquisa, a observação realizada foi direta, naturalista e participante, na medida em que:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos. b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado. [e] c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. (p.108)

A observação, por sua vez, deve ser registada como forma de refletir sobre os dados recolhidos. Desta forma, o diário de bordo foi o elemento principal de registo de observação a utilizar na organização e estruturação do pensamento, da retomada, da sistematização e da reflexão, não só das experiências vivenciadas, mas também da informação recolhida.

Outro dos processos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados foi, como referido anteriormente, os registos áudio e/ou fotográficos, pois permitem “criar evidências e guardar históricos das tarefas realizadas” (<http://blog.coletum.com/o-que-e-registro-fotografico/>). Nesta ótica, este tipo de registo foi fundamental na sistematização da informação apresentada, até porque permite “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189).

Por último, a análise documental constituir-se-á como um método complementar às restantes técnicas e instrumentos de recolha de dados, uma vez que possibilita compilar informações relativas à prática pedagógica e recolha de dados efetuada. Esta técnica é fundamental para preconizar a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação, para completar dados e permitir a contextualização das informações recolhidas durante o período de observação e intervenção. A legislação portuguesa, artigos científicos e as planificações e os registos de avaliação das atividades integradoras realizadas, no decorrer da PS, são alguns dos documentos a referenciar para o efeito.

Tal como Alves e Azevedo (2010) referem, a investigação qualitativa, aplicada pedagogicamente, “procura descrever e analisar experiências complexas” (p.189), combinando o conhecimento filosófico com o científico para desenvolver e compreender a temática em estudo. Portanto, para dar resposta à questão de investigação supramencionada, importa analisar, também, a natureza e a qualidade das atividades integradoras implementadas, em contexto de estágio, visto que estas constituem-se, também, como um instrumento a considerar na abordagem qualitativa.

Nesta perspetiva, as atividades integradoras a analisar vão ter como referência o Modelo de análise da integração disciplinar, de Pombo, Levy e Guimarães (1993), conforme Oliveira (2017) sugere no seu RPES, pois este Modelo permite “tipificar diferentes situações de ensino integrado, isto é, quaisquer situações de ensino que visem alguma articulação dos saberes disciplinares” (p.32).

Mais adiante, as atividades integradoras, propostas e planeadas por mim, posteriormente selecionadas, a refletir vão ser apresentadas, de forma sintética, na tabela disponibilizada em Anexo A. Este instrumento permite verificar as dimensões gerais do trabalho efetuado, sendo este posteriormente mais pormenorizado.

2.2.2- Caracterização do contexto e dos participantes da investigação

O contexto, em que toma lugar a presente PS, é uma instituição de educação formal pública de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB. Localizado em Lisboa, mais precisamente em Entrecampos, numa zona de grandes contrastes sociais, a escola foi construída em 1954 e, depois, requalificada no ano letivo de 2014/2015.

A missão desta escola é “proporcionar a cada indivíduo. . .oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável” (Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, 2017-2021, p.5). Neste sentido, assumindo-se como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade, a escola assenta em valores como o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade.

A presente instituição oferece uma proposta educativa variada, a fim de possibilitar às crianças experiências e vivências diversificadas, numa aprendizagem transversal a todos os domínios e, em simultâneo, de acordo com as suas necessidades e interesses.

Conforme é possível verificar na Figura 6, esta caracteriza-se por ser um espaço amplo e aconchegado, partilhado pelos níveis/ciclos de educação que constitui, o que promove a entreatajuda, o sentimento de partilha e de pertença, bem como as relações interpessoais entre as crianças das duas valências. Neste espaço, ainda, é possível encontrar

uma multiplicidade de equipamentos e materiais que não só permitem a construção do saber autónomo, como também o contacto com a Natureza.

Para além disso, a instituição dispõe, também, de dois blocos com quatro salas por piso, um refeitório, uma biblioteca, um pavilhão municipal desportivo e uma horta pedagógica.



Figura 6. Estrutura e organização do contexto da prática supervisionada. Fotografias tiradas no decorrer do período de observação e intervenção, em contexto de estágio.

Caracterização do grupo de crianças

A presente PS, e investigação, tomou lugar numa sala de primeiro ano do 1.º Ciclo, cujo grupo de crianças é heterogéneo, no que diz respeito à sua constituição, e tem um total de vinte e quatro crianças, sendo dez do sexo feminino (F) e oito do sexo masculino (M). A faixa etária do mesmo está compreendida entre os seis e os sete anos de idade e todos pertencem a uma classe média baixa.

Numa perspetiva inclusiva e constitucional, o grupo está abrigado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 e pela Declaração de Salamanca (1994). Duas das vinte e quatro crianças estão sinalizadas como alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando uma diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e outra com Leucemia. À condição do seu problema oncológico, esta última é acompanhada, regularmente, pelo Instituto Oncológico de Lisboa (IPO) e, por isso, também, abrigada pelo regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica que inclui, entre outros tipos de apoio, o apoio educativo especial, como refere a Lei n.º 71/2009 e a Portaria n.º 350-A/2017.

Além das duas crianças referidas, existem outras três por referenciar, contudo, somente as duas mencionadas usufruem de um Projeto Educativo Individual (PEI) e de apoio direto e indireto de Educação Especial (EE), pois “cada criança tem o direito fundamental à

educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, 1994, p.viii).

Todas as crianças, excepto duas, frequentaram o Jardim de Infância (JI) da presente instituição escolar e apresentam-se, segundo a minha opinião e da professora cooperante, ao mesmo nível de desenvolvimento, com algumas exceções.

Quanto aos seus gostos pessoais e interesses, os dados recolhidos durante o período de observação e intervenção da prática permitiram concluir que se centram essencialmente nas atividades de desenho e pintura, em atividades didático-lúdicas, nos jogos tradicionais e na brincadeira livre.

Como traços caracterizadores do grupo, este é marcado pela variedade de personalidades e características que constitui, é bastante comunicativo e sensível. Todavia, as crianças mostraram ser muito dependentes da professora, pouco autorreguladoras do seu trabalho e necessitadas do trabalho de equipa.

Terminada a primeira tarefa da manhã, a docente propôs que os alunos realizassem uma ficha de associação da frase à imagem, sendo que ficaria à responsabilidade dos adultos da sala (i.e. eu e a prof. cooperante) a correção da mesma, o recorte e a colagem no caderno diário. (Diário de bordo I, registo do dia 4 de fevereiro de 2019)

Esta tarde houve trabalho de grupo! P/ dar continuidade ao tema de Estudo do Meio (i.e. “o meu corpo”), a docente decidiu elaborar a figura do corpo humano, em papel de cenário, com a participação ativa das crianças. . . .As crianças divertiram-se bastante nesta fase [fase de execução], todavia, também se desafiaram socialmente, visto que o trabalho de grupo nesta sala ser um acontecimento raro e muito pouco desenvolvido. Apesar de ter havido desentendimentos em todos os grupos, o grupo 1 foi aquele que demonstrou ter menos capacidade de comunicação, de liderança, de trabalhar em cooperação e entreajuda. (Diário de bordo I, registo do dia 7 de fevereiro de 2019)

Uma das coisas que mais se destacou nesta tarde foi a falta de autonomia e autorregulação dos alunos, conforme já me tinha apercebido noutras situações. O grupo solicitou sempre por ajuda e pela validação das respostas aos exercícios. Por este motivo, por vezes, a confusão instalou-se na sala pelo eco que se fazia ouvir: “Bia!!!”; “Podes ver?”; “Como é que se faz?”; “Professora, pode vir aqui?” “O que é que diz aqui?”. (Diário de bordo II, registo do dia 27 de fevereiro de 2019)

Subjacente a esta ideia, questiono-me se será a organização da sala o meio promotor dessa falta de colaboração, diálogo e entreajuda entre os alunos, ou se a prática pedagógica da própria professora cooperante condiciona ou beneficia as fragilidades do grupo mencionadas. As mesas da sala estão, tradicionalmente, dispostas em fileiras, organizadas em colunas separadas, em pares, voltadas para o quadro. O grupo, ao contrário do que se pretende, não é um ativo na sua aprendizagem, visto que é a professora cooperante quem assume o papel central da sala e do processo de ensino-aprendizagem.

Normalmente, as aprendizagens das crianças são efetuadas com recurso ao manual escolar e a fichas de trabalho (fotocopiadas). As canções e a realização de pequenos jogos lúdicos são outras das formas estratégicas a que os alunos estão habituados a aprender, mas tais oportunidades de aprendizagem só são concretizadas caso haja tempo e/ou condições de sala para isso.

A primeira aula do dia foi português e a rotina repetiu-se: a prof. cooperante explicou ao grupo o que estava planeado fazerem no dia de hoje e os manuais foram, seguidamente, distribuídos. (Diário de bordo I, registo do dia 7 de fevereiro de 2019)

Como faltava pouco tempo p/ o almoço, a prof. cooperante propôs a realização de um outro jogo – “Masculino e feminino”. Neste jogo, a docente diz uma palavra, c/ ou s/ artigo, e os rapazes devem levantar-se da cadeira se a palavra pronunciada for do género masculino e as raparigas quando a palavra for do género feminino (ex. “a janela” - levantam-se as raparigas; “o cão” - levantam-se os rapazes; “rádio” – levantam-se todos (o rádio/a rádio)). (Diário de bordo II, registo do dia 4 de fevereiro de 2019)

No decorrer da PS, o grupo mostrou lidar e relacionar-se bem com esse método de trabalho, uma vez que era o único a que estava habituado. Porém, por vezes, mostrou, por meio de desabafos e/ou da própria forma de estar, em sala de aula, que tais metodologias não colidiam totalmente com algumas das suas necessidades e/ou interesses.

A sala respeita as normas de segurança e higiene, é espaçosa, organizada e possui bastante luminosidade. É, também, uma sala acolhedora e equipada por equipamentos eletrónicos diversos, que permitem o aquecimento da sala (no inverno) e a diversificação de atividades, bem como materiais variados, que estão ao alcance das crianças, para que estas os possam utilizar livre e autonomamente.

Por sua vez, as paredes da sala são nuas e pouco preenchidas. O pouco que está exposto está visível quer para as crianças, quer para os adultos, e constitui um meio de comunicação e uma forma de o grupo acompanhar e valorizar o seu processo de ensino-aprendizagem.

A Figura 7 seguidamente apresentada constitui, assim, uma referência de interpretação e análise à organização da sala de aula e do grupo de crianças:



Figura 7. Organização da sala de aula e do grupo de crianças. Fotografias tiradas no dia 4 de fevereiro de 2019, durante o período de observação, em contexto de estágio.

Caracterização das opções de gestão curricular do adulto

Caracterizado o contexto onde ocorreu a PS protagonizada, bem como o grupo de crianças, pareceu-me, também, pertinente caracterizar as principais opções de gestão curricular da professora cooperante, usadas no contexto de estágio e de investigação, uma vez que a temática a tratar incide na integração curricular como uma abordagem estratégica no exercício da monodocência.

A professora cooperante caracteriza-se por ser uma pessoa sensível e preocupada com as necessidades e características dos alunos. Esta tanto assume um papel ativo, diretivo e dirigido em sala de aula, como também de orientador, mediador e problematizador do pensamento e de aprendizagens. Procura estabelecer uma relação empática e de confiança, criando e mantendo boas relações quer com os alunos, quer com os encarregados de educação do mesmo.

Geralmente, a docente organiza e propõe atividades monodisciplinares e, por vezes, interdisciplinares entre as áreas disciplinares “principais” (i.e. Português, Matemática e Estudo do Meio) e as Artes Visuais. Nas suas propostas, procura tomar as decisões, relativamente ao trabalho desenvolvido em sala, em conjunto com o grupo e respeitar o ritmo de cada aluno na realização das tarefas, embora, às vezes, apresse as mesmas pela preocupação contante de vir a “cumprir” o programa nacional.

Apesar da sua grande dependência do manual escolar, a profissional de educação utiliza o *feedback* positivo e negativo, sempre que necessário, e procura estimular o diálogo, o raciocínio, a atividade e/ou o pensamento através do questionamento ou da proposta de colocação de hipóteses de resposta.

«Vou ter que improvisar... Estava a contar fazer outra coisa, mas não vai dar. Vamos distribuir os manuais de Estudo do Meio» disse-me a CA assim que entrei na sala. (Diário de bordo I, registo do dia 6 de fevereiro de 2019)

Professora – «RP, tens estes lápis (pousando-os em cima da mesa). Agora conta uma dezena e mostra-os à turma.»

RP - «Um, dois, três...dez. Uma dezena são dez gomas (lápis)»

Professora - «Muito bem. Se eu agora quero dar-te a ti metade e à LO outra metade, com quantas gomas (lápis) vão ficar?»

AC - «Cinco!»

Professora - «Muito bem, AC. Cinco. Então, se uma dezena é 10, meia dezena é 5. Concordam? Perceberam todos?»

Turma - «Sim.»

Posto isto, a prof. cooperante pediu a ajuda do GA. . para distribuir $\frac{1}{4}$ de uma folha por cada criança, com um círculo desenhado no meio. Pretendia-se que os alunos desenhassem e pintassem 10 coisas (padrões, objetos, qualquer coisa) dentro do conjunto circular e que, por cima, do mesmo, escrevessem “1 dezena”. (Diário de bordo I, registo do dia 5 de fevereiro de 2019)

Outro dos aspetos caracterizadores das opções de gestão curricular do adulto refere-se ao planeamento e à organização da disposição da sala. Com vista a proporcionar uma variedade de aprendizagens diversificadas, quando possível, a professora cooperante detém dois armários da sala recheados com material variado e outros recursos didáticos

interessantes (ex. calculador multibásico), bem como uma zona composta de livros infantis diversos, dedicado à promoção de leitura autónoma.

Para além disso, importa frisar que a docente preocupa-se bastante com a disposição da sala de aula, reorganizando constantemente a disposição das mesas e os lugares dos alunos, com o intuito de encontrar a melhor forma de promover um melhor ambiente de sala de aula, tendo em conta os seus objetivos, o seu método de trabalho e as características e necessidades das crianças.

a prof. cooperante mudou a disposição das mesas, reorganizando a sala de aula. As mesas, agora organizadas em “U”, permitirão averiguar se os alunos, assim, trabalharão cooperativamente e melhor que na forma original [em fileiras]. Segundo a docente, esta experiência já tinha sido feita noutras vezes que não resultaram, pois a mesma notava que os alunos desta forma tinham mais conversas paralelas e distraiam-se mais facilmente. Contudo, persiste na disposição das mesas em meia lua ou em “U”, uma vez que é ideal para debates e aulas expositivas e permite trocas entre alunos, sem deixar de valorizar a interação do grupo com a própria professora. (Diário de bordo I, registo do dia 6 de fevereiro de 2019)

Antes da aula terminar, a prof. cooperante voltou a alterar a disposição das mesas da sala, organizando-as em fileira outra vez, na forma tradicional. Para além disso, a docente também trocou os lugares de algumas crianças. A justificação dada para esta nova reorganização do espaço foi o “mau comportamento” constante da turma, isto é, as distrações permanentes e as conversas paralelas existentes durante as aulas. Se formos a ver nos meus anteriores registos, esta já é a terceira vez num mês que o espaço da sala é reorganizando e os lugares das crianças alterados. (Diário de bordo II, registo do dia 21 de fevereiro de 2019)

Importa, ainda, frisar que o trabalho desenvolvido pela professora é planificado, semanalmente, em cooperação com os restantes professores, do mesmo nível de ensino. Esta tem como rotina a entreajuda e a partilha de trabalhos, de informações variadas, de dúvidas/ e receios com os colegas de trabalho, o que favorece o trabalho colaborativo entre todos e, de certa modo, a formação contínua.

Assim como colabora com as colegas de 1.º Ciclo, a docente cooperante reúne-se igualmente, uma vez por semana, com as educadoras do pré-escolar, restantes profissionais de educação do ensino básico e diretora/coordenadora da escola numa reunião geral e de ponto de situação sobre as crianças e as turmas, sobre os eventos a realizar e/ou sobre outras questões ligadas à instituição. Pretende-se, neste âmbito, acompanhar as crianças, analisando em conjunto as suas necessidades e competências e partilhar trabalhos, ideias e/ou novas perspetivas educativas, garantindo uma gestão curricular beneficiadora não só de aprendizagens significativas, mas também favorecedoras de transições e continuidade educativa.

CAPÍTULO III - ANÁLISE REFLEXIVA DECORRENTE DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

De acordo com Mialaret (citado por Silva, 1996), “cada educador, qualquer que seja o nível em que ensina, devia sentir-se interessado por toda a investigação que tenha a ver com o seu domínio de actividade e deveria poder participar. . .em certas formas de investigação” (p.259).

Relacionar a teoria com a prática é um dos caminhos que leva ao desenvolvimento do conhecimento e à melhoria da ação pedagógica de um profissional de educação, ainda mais em formação inicial. Como tal, é necessário experimentar e investigar sobre os vários métodos e estratégias de trabalho, podendo estes alargar (ou não) o leque de alicerces competentes do educador-professor, através do auxílio que presta na compreensão dos contributos envolvidos a nível educativo e pessoal, quer para as crianças, quer para os adultos envolvidos.

Conforme referido anteriormente, as atividades decorrentes da PS foram definidas com o objetivo de promoverem alguma integração curricular. Nestas foram trabalhados vários conteúdos curriculares, previstos nos programas nacionais de 1.º CEB, de forma unificada e pontual, com vista a “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” (Beane, 2002, p.10).

Pacheco (2000) refere que a integração curricular é uma prática “que exige uma postura colegial dos professores e a adopção de uma estratégia curricular de deliberação” (p.31). Como tal, eu e a professora cooperante unimos forças para alcançar essa exigência, colocando à prova os nossos saberes e competências, pois só o trabalho colaborativo é que permite a concretização de um projeto de gestão curricular flexível.

Desta maneira, durante a PS tentei evocar o conhecimento do grupo de crianças, avaliando, primeiro, os centros de organização do mesmo e, depois, planificando atividades integradoras, tendo em conta as quatro dimensões da integração curricular supramencionadas (Beane, 2002).

Todos os estudos crescem a partir de relações num grande mundo comum. Quando a criança vive numa relação variada, mas concreta e activa. . .os seus estudos são naturalmente unificados. . .relacione-se a escola à vida e todos os estudos são de uma necessidade correlacionada. (Dewey, citado por Beane, 2002, p.24)

Esta avaliação diagnóstica a que me foi realizada por meio da observação, de interações e conversas informais com os alunos, sendo esta registada, diariamente, nos três volumes do diário de bordo referido. Foi a partir desta que não só conheci as características e os interesses das crianças, mas também as suas necessidades, que estariam ligadas às

noções de “seriação temporal” impostas pelos ritmos da natureza e da vida cotidiana das mesmas:

JR - «Hoje é quarta-feira.»

BF - «Não, não. É terça.»

JR - «É, é. A Bia está cá! É quarta-feira, sim!». (Diário de bordo II, registo do dia 27 de fevereiro de 2019)

MM - «O que é que vamos fazer, Bia? Podemos continuar a pintar os alimentos?»

Eu - «Sim. Mas antes de terminarem o desenho vamos abrir o caderno numa página nova e escrever a data e a palavra “Alimentação”, para depois podermos colá-lo.»

RS - «Que dia é...?»

WL - «Podes escrever a data, Bia?» (Diário de bordo II, registo do dia 27 de fevereiro de 2019)

Porém, devido ao reduzido período da PS, não foi possível considerar nas propostas de atividades integradoras as experiências individuais de vida, exteriores à escola, dos alunos, nem a dimensão social das mesmas.

A Tabela 2 mostra, em síntese, todas as atividades integradoras efetuadas, ora dentro do contexto de projeto, intitulado “O tempo cronológico”, ora fora do mesmo, em situações específicas. Segundo Alonso (2002) e Costa (2001), este tipo de atividades desencadeiam processos de investigação, atitudes de pesquisa e reflexão por parte das crianças e dos professores e, por isso, devem ser consideradas para uma efetiva educação construtiva, investigativa e crítica.

Tendo em conta a tabela anunciada, verifica-se que, de uma maneira geral, é possível realizar uma gestão do currículo não só centrado nas crianças, mas também nos conteúdos pragmáticos a lecionar – no âmbito da tomada de decisão da professora cooperante –, no qual as atividades realizadas constituíram-se como tempos pedagógicos privilegiados para realizar o conhecimento escolar de uma forma globalizadora e contextualizada, tendo em conta as experiências do grupo.

O 1.º Ciclo, como já referido, é “uma referência para o melhor e para o pior” (Mouraz & Silva, 2001, p.77) para as crianças. É nesta etapa escolar que muitos alunos vivem momentos decisivos de socialização, de descoberta e de vida e, portanto, é essencial que as aprendizagens sejam significativas no momento em que elas se realizam e não para estudos seguintes.

O *tempo*, neste caso, é um conceito bastante complexo de abordar não só para as crianças, mas também para muitos adultos. Este engloba uma série de aspetos temporais que contribuem para o desenvolvimento da perceção temporal do ser humano, no entanto, devido ao seu carácter abstrato, os adultos têm uma certa dificuldade, e também receio, em lecionar temas ligados ao tempo e/ou de conciliar os mesmos com várias áreas/domínios de conteúdo.

Trabalhar as noções de “seriação temporal” impostas pelos ritmos da natureza e da cotidiana das crianças, para além da sua possibilidade de medida e representação rudimentares, é difícil devido à sua abstração e complexidade. A

compreensão global do “passar do tempo” encontra-se fora do alcance das crianças pela sua imaturidade psíquica, no entanto, importa desenvolver situações de aprendizagem diárias que auxiliem na aquisição dessas competências. Por um lado, quero desafiar-me e trabalhar algo novo e diferente, mas, por outro lado, sinto aquele bichinho cá dentro que me deixa com medo e insegura de avançar. Ainda ontem, em seminário, e em conversa informal com a orientadora de estágio, falou-se nesta possibilidade e deu-me para chorar. Hoje, por coincidência, os meus alunos começam o dia a debater sobre o dia da semana e do mês em que se encontram, provando que os aspetos de tempo cronológico devem ser trabalhados através de oportunidades pedagógicas diversificadas, diárias e significativas. Isto já era algo que tinha reparado em situações de observação anteriores, mas nunca me ocorreu anotar os mesmos no presente diário de bordo como agora. Terei que falar sobre este assunto com a professora cooperante... (Diário de bordo II, registo do dia 27 de fevereiro de 2019)

A docente entrou para dentro da sala, mas não comentou. Enquanto esperava pela minha professora cooperante, que tinha saído à casa de banho, circulou pelos vários cantos da sala, esboçando sorrisos e arregalando os olhos. Mas nada disse. Passado pouco tempo, a minha professora chegou. Conversaram, trocaram umas ideias sobre uma reunião que iam ter brevemente e despediram-se à porta. À saída, olhando para o placar afixado na parede exterior da sala, exclamou: “Que giro! Foste tu ou a tua estagiária que fez? Nunca tinha pensado trabalhar o tempo assim. É um tema tão difícil, não o domino de todo, que nunca dou.”. Tinha acabado de ganhar o dia. A minha professora reconheceu que o trabalho fora meu e juntas ficaram a apreciar o mural que tinha acabado de fazer com a atividade realizada naquela manhã sobre as várias partes do dia. Fiquei super orgulhosa do meu trabalho e por ver o meu esforço valorizado desta maneira (Diário de bordo II, registo do dia 27 de março de 2019)

À vista disso, tornou-se fundamental planear práticas diferenciadas, tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças, as suas experiências escolares, as suas relações interpessoais e as linhas curriculares normativas, na medida em que:

É [a] conceber o que é que são as prioridades, o que é que se vai fazer, o que é que vamos mudar na organização da turma e na prática dos professores e como é que se vai conseguir a construção disso para chegar às prioridades que se estabeleceram – para conseguir a aprendizagem plena de todos os alunos, sejam quais forem as diferenças de partida que eles trazem. (Roldão, 2001, p.30)

Tabela 2.

Atividades integradoras realizadas no decorrer da PS: Quadro síntese.

Identificação da atividade	Data de aplicação	Âmbito da integração (áreas/domínios de conteúdo abordados)								
		Cidadania e Desenvolvimento	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Educação Artística			
							Artes Visuais	Música	Dança	Expressão Dramática/Teatro
1	<i>Conceções de tempo: Brainstorming</i>	13 de março								
2	<i>O tempo perguntou ao tempo: Expressão oral</i>	13 de março								
3	<i>Ritmos temporais: Dias da semana</i>	14 de março								
4	<i>Ritmos temporais: Dias, semanas e meses</i>	15 de março								
5	<i>Escalas de tempo: Períodos diários (manhã, tarde e noite)</i>	27 de março								
6	<i>Escalas do tempo: Períodos diários (continuação)</i>	27 de março								
7	<i>Ritmos temporais: Calendário de abril</i>	3 de abril								
8	<i>Escalas do tempo: Dia vs. noite</i>	3 de abril								
9	<i>Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo</i>	4 de abril								
10	<i>Fenómenos atmosféricos: Representação de dados</i>	24 de abril								

Identificação da atividade	Data de aplicação	Âmbito da integração (áreas/domínios de conteúdo abordados)								
		Cidadania e Desenvolvimento	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Educação Artística			
							Artes Visuais	Música	Dança	Expressão Dramática/Teatro
11	<i>Com o tempo também conseguimos ver o tempo: Fases da vida</i>	24 de abril								
12	<i>Com o tempo também conseguimos ver o tempo: Situação problemática</i>	26 de abril								
13	<i>Os animais: Expressão motora</i>	2 de maio								
14	<i>Ritmos temporais: Calendário de maio</i>	2 de maio								
15	<i>Animais domésticos: Representação de dados</i>	3 de maio								
16	<i>Com o tempo também conseguimos ver o tempo: As plantas</i>	3 de maio								
17	<i>Com o tempo também conseguimos ver o tempo: As plantas (continuação)</i>	3 de maio								
18	<i>Medição da passagem do tempo: Instrumentos</i>	8, 9, 10 e 15 de maio								

Considerando a tabela anterior, o gráfico seguinte mostra como foi exercida a via de integração curricular disciplinar, revelando-nos qual(ais) foi(ram) a(s) disciplina(s) que mais se destacaram nesta abordagem à temática *tempo*:

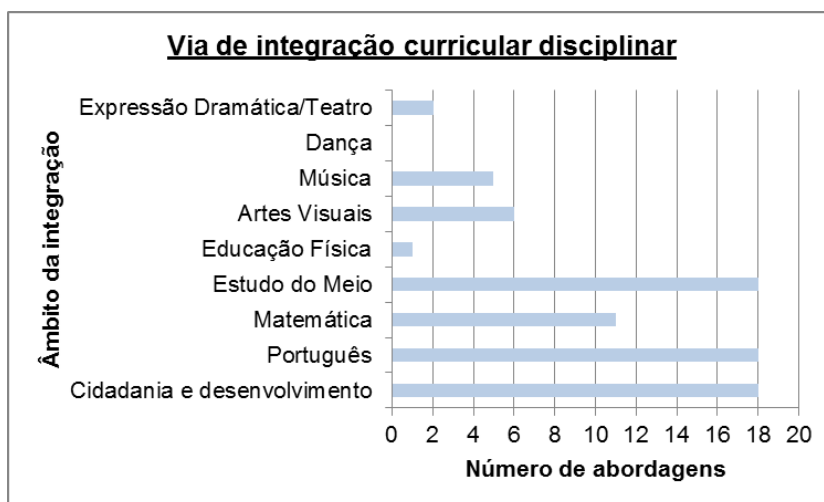


Figura 8. Via de integração curricular disciplinar: Atividades integradoras decorrentes do projeto “O tempo cronológico”.

Constata-se que o âmbito da integração, disciplinar e horizontal apresentada, foi significativo, na medida em que todas as áreas disciplinares foram abordadas, de forma integrada, à exceção do domínio da “Dança”. As áreas do conhecimento mais comuns, isto é, “Cidadania e Desenvolvimento”, “Português”, “Matemática” e “Estudo do Meio” foram aquelas que mais se complementaram, enquanto a “Educação Física” e os vários domínios da “Educação Artística” foram aquelas que menos foram evocadas para tratar qualquer um dos conteúdos ligados ao tempo abordados, de modo integrante.

Contudo, estes resultados não significam que umas áreas do conhecimento são mais importantes que outras. Cada uma tem a sua natureza, trata de saberes diferentes e tem a sua importância para a compreensão do Mundo, todavia, não foi possível estabelecer relações, com foco na construção da unidade do conhecimento, em todas as atividades propostas, tendo em conta os objetivos gerais implícitos em cada uma.

Por sua vez, estes dados demonstram, também, que é possível desenvolver aspetos temporais importantes através de vários conteúdos curriculares, previstos no currículo de 1.º Ciclo, provando que até as temáticas mais difíceis de abordar não têm que ser necessariamente tratadas de modo fragmentado.

Na integração curricular, como Beane (2002) esclarece, “a planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as actividades que poderiam ser utilizadas para os explorar” (p.21). Por conseguinte, foi elaborada previamente a seguinte rede esquemática:

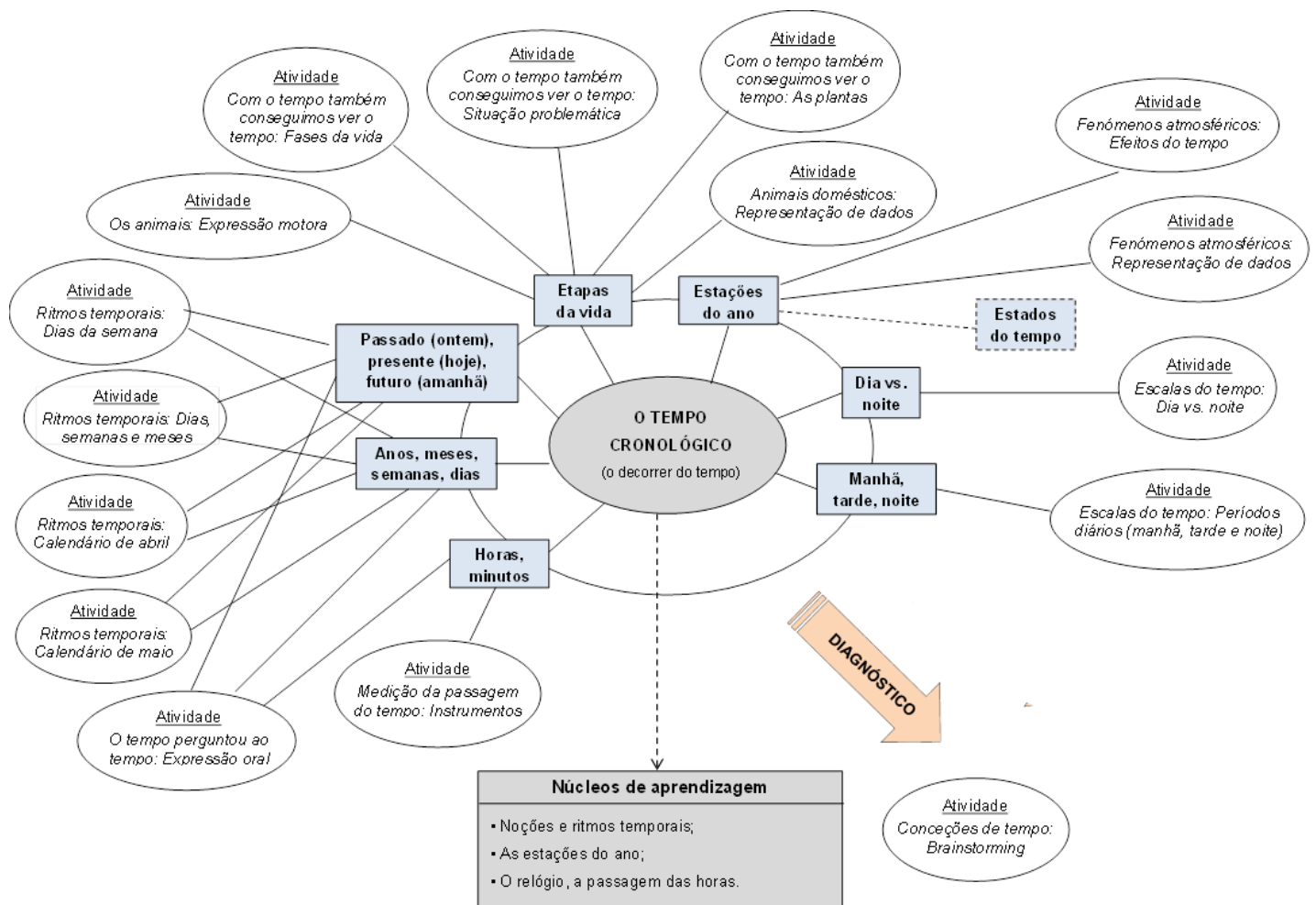


Figura 9. Projeto “O tempo cronológico”: Rede esquemática para a integração curricular. Fonte própria a partir de Beane, 2002, p.22.

Posto isto, torna-se crucial averiguar de que forma é que foi efetivada a gestão curricular integradora apresentada e, por isso, importa olhar mais pormenorizadamente as atividades integradoras realizadas. Dada a quantidade e diversidade de atividades, selecionei somente duas para essa mesma análise detalhada:

- 1) “Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo”, uma vez que trabalha os efeitos do tempo, recorrendo a recursos tecnológicos variados, através da combinação de várias disciplinas;
- 2) “Os animais: Expressão motora”, visto que trabalha a ideia da passagem do tempo pelos animais (ou seja, as etapas da vida) por meio de várias áreas do conhecimento, em simultâneo.

Análise da atividade “Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo”

Na presente atividade (ver Anexo B) solicitou-se que o grupo observasse um conjunto de dispositivos de imagens do céu, com diferentes climatologias, recorrendo a um projetor. Observando-os com atenção, os alunos identificaram os fenómenos mais característicos de cada situação (ex. “chuva”, “gotas”, “poças”, “sol”, “nuvens escuras”, “céu limpo”...), utilizando vocabulário preciso e que conhecessem previamente. Nesta primeira tarefa é possível constatar

que estão presentes conteúdos pragmáticos não só de Estudo do Meio, mas também de Português.

Segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) e o Ministério da Educação (2018a), foram aqui promovidas competências do domínio da Oralidade, fundamentais para o exercício da linguagem, como a compreensão e expressão oral. Através da observação de imagens variadas, os alunos cumpriram instruções, referiram os fenómenos essenciais observados e usaram vocabulário adequado ao tema e à situação, apropriando-se até de novos vocábulos, a partir da partilha de ideias dos colegas. Tal pareceu primordial, uma vez que, no 1.º Ciclo, importa criar práticas educativas que fomentem:

a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia. (Buescu et al., 2015, p.7)

Conforme Salema (2011), desenvolver a compreensão da linguagem oral é preparar as crianças para a importância da comunicação – aspeto crucial que nos permite fazer entender e entender os outros (um jogo de aprendizagem a pares), que envolve a troca de informações verbais e não-verbais e a utilização de sistemas simbólicos como suporte para este fim. Por conseguinte, para que os alunos aprendam a exprimir-se oralmente, é necessário construir e participar em situações de interação oral pertinentes, pois “falar é a forma mais direta de exprimir o pensamento” (p.14).

Neste caso, o momento criado para treinar a oralidade teve como temática o tempo, mais concretamente, os fenómenos atmosféricos existentes – algo que faz parte do quotidiano do ser humano e, simultaneamente, do programa de Estudo do Meio do 1.º ano do primeiro ciclo (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018b). “A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada” (Ministério da Educação, 2004, p.115) e, desta forma, considerou-se pertinente iniciar a sua abordagem de uma forma simples e prática, a fim de as crianças ostentarem os seus conhecimentos prévios sobre a matéria, através de uma tarefa de leitura e reconhecimento de imagens.

De seguida, a segunda tarefa desta atividade constituiu-se num momento de audição de vários excertos de faixas musicais, do compositor Antonio Vivaldi, com os quais o grupo associou a uma das imagens apresentadas inicialmente e, por analogia, a uma das quatro estações do ano existentes. Através desta proposta, as crianças não só continuaram a desenvolver o conteúdo presente em “os aspetos físicos do meio local” (Ministério da Educação, 2004), de Estudo do Meio, como também competências ligadas à Música, como o desenvolvimento auditivo – *experimentação e criação* (Ministério da Educação, 2004).

Registos referentes à *Faixa 1*) ...

AR - Imagem 5: outono, porque «fez lembrar as folhas a cair com o vento.»

GA - Imagem 8: primavera, porque «lembra-me as flores, um bom dia passado no jardim.»

Registos referentes à *Faixa 5*) ...

AB - Imagem 6: inverno, porque «fez lembrar a neve.»

LR - Imagem 7: inverno, porque «lembra o mau tempo. As partes fortes da música pareciam trovoadas.»

Registos referentes à *Faixa 7*) ...

EC - Imagem 4: verão, porque «lembra a praia do Brasil, as ondas do mar.»

MS - Imagem 3: primavera, porque «fez lembrar primeiro na chuva e depois que ficou bom tempo e depois podia ter aparecido um arco-íris no céu.»

RF - Imagem 8: primavera, porque «fez lembrar as flores a nascerem no jardim.»

RS - Imagem 8: verão, porque «lembra um dia bom de passeio [que] podia ser nesse jardim. Está sol e calor, então é verão.» (Diário de bordo III, registo do dia 4 de abril de 2019)

Para o Ministério da Educação (s.d.), os alunos “devem ter a oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas. . . que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para o pleno desenvolvimento das suas identidades pessoais e sociais” (p.167). Torna-se, assim, fundamental que as crianças experienciem diferentes tipos de música, treinando a audição e a imaginação. Normalmente pensa-se que o ensinar música é só “aprender a tocar instrumentos” ou “cantar canções infantis ou populares”, mas, na verdade, é mais que isso. Para desenvolver a musicalidade é necessário proporcionar às crianças o contacto com diferentes géneros e tipologias musicais, desde o erudito ao folclore, do *pop* ao *rock*, entre outros.

Neste sentido, consentiu-se interessante evocar a música do compositor célebre, Antonio Vivaldi, para tratar a matéria enunciada, uma vez que permitiu criar relações entre conhecimentos, segundo uma interpretação própria da tipologia musical apresentada. A escolha deste compositor prendeu-se, também, pelo facto de os alunos já terem tido experiências semelhantes, no pré-escolar, não se constituindo este tipo de abordagem musical uma total surpresa para o grupo, garantido, deste modo, o sucesso do objetivo da tarefa e a assimilação e compreensão dos conteúdos pragmáticos envolvidos na mesma.

Outro dos aspetos a mencionar é que a presente tarefa promoveu igualmente o desenvolvimento da Oralidade, mas, ao contrário da anterior, já sugeriu a construção de frases com graus de complexidade crescente, pois o grupo, ao associar os excertos musicais às imagens e estações do ano, teve que explicar a razão de ter efetuado tais ligações. Tal implicou que as crianças criassem um sistema de rede cerebral, enquanto interpretavam e efetuavam tais relações de pensamento, para um melhor entendimento e aprofundamento de alicerces (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018a).

De acordo com Beane (2002), a contextualização das atividades é muito importante para a construção e relação de conhecimentos. Neste caso, em concreto, visando implementar o registo das condições atmosféricas, no calendário mensal da sala, na rotina diária do grupo, foram planeadas as duas tarefas introdutórias apresentadas, como forma de contextualizar e rever tais conceitos temporais – exigidos e inerentes no programa (Ministério da Educação, 2004) e nas aprendizagens essenciais de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2018b).

Assim sendo, na terceira e última parte da atividade, foi proposto ao grupo, por meio de um diálogo construtivo e intencional, entre todos, a interpretação de alguns símbolos representativos dos estados de tempo a utilizar no registo das condições atmosféricas diárias, no calendário da

sala. As disciplinas envolvidas para o efeito foram, portanto, para além do Estudo do Meio e do Português, a Matemática.

A Matemática, estando ela presente na sociedade e na atividade humana, é usada para compreender aspetos fundamentais da natureza, como o *tempo*, sendo este uma unidade de medida importante. Por este motivo, esta temática encontra-se implícita no programa desta disciplina (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), no domínio da Geometria e Medida, não podendo e não devendo ser trabalhada de forma isolada, pelo facto de mobilizar saberes (culturais, científicos e tecnológicos) para a compreensão da realidade.

Nesta situação de registo diário do tempo, as crianças tiveram que identificar, primeiramente, o dia do mês e o dia da semana em que se encontravam para saberem onde colocar o cartão respetivo do estado do tempo indicado. Tal implicou que os alunos estivessem familiarizados com as designações temporais exigidas e soubessem contar de forma crescente e decrescente os números, reconhecendo-os escritos e mentalmente. Desta forma, através de uma abordagem integrada da matemática com as restantes áreas curriculares envolvidas, o grupo assimilou não só as características sociais do decorrer do tempo, mas também os aspetos físicos do meio que permitem ver e notar essa passagem temporal.

Para além de todas aquelas que foram referidas, também é possível presenciar a área da Cidadania e Desenvolvimento (Ministério da Educação, 2018d) na presente atividade, na medida em que esta integra o desenvolvimento de capacidades e atitudes como o respeito pelo próximo e pela tomada de palavra, no âmbito da interação discursiva, como competência pessoal e social essencial ao exercício de cidadania democrática – aspeto esse, também, presente e elucidado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Porém, conforme referido anteriormente, para que as aprendizagens integradoras ocorram, é essencial considerar tanto os centros de organização dos alunos, como também as várias dimensões da integração (do conhecimento, das experiências, social e da conceção do currículo). Neste âmbito, afirma-se que a atividade “Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo” podia ter alcançado um âmbito da integração muito mais alargado, uma vez que existem múltiplas formas de tratar a presente temática de forma integrada, com recurso à combinação de outras disciplinas.

Por exemplo, uma vez presentes as disciplinas de Português e Estudo do Meio na primeira tarefa da atividade, na segunda parte da mesma podia ter-se proposto uma situação de aprendizagem que envolvesse a Música com a Expressão Dramática/Teatro (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018e) e/ou Dança (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018f), na qual as crianças, num espaço amplo e limitado, pudessem dançar ao som dos excertos musicais de Antonio Vivaldi e, por sua vez, ou em simultâneo, representar com o corpo sentimentos e emoções que lhes fizessem lembrar determinada estação do ano (ex. pensando na estação de “inverno”, as crianças podiam dançar de uma forma melancólica, representando com os braços junto ao peito o frio, o tilintar dos dedos das mãos a chuva ou a neve, com um deslizar dos pés o gelo e o chão escorregadio...).

Por outro lado, a Música podia combinar, também, com as Artes Visuais (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018g). As crianças podiam, simplesmente, desenhar (com tintas, marcadores ou lápis de cor, de cera, de carvão...) as estações do ano e/ou os efeitos do tempo que os excertos musicais do mesmo compositor lhes fazia lembrar. Ou, então, simplesmente fechar os olhos com uma caneta na mão e, sobre uma folha branca, desenhar, em forma de improviso, ao ritmo da música escutada (podiam sair desenhos propriamente ditos, como também rabiscos).

Já no caso da última tarefa da atividade, em vez de as crianças terem utilizado os cartões dos estados do tempo – material cedido pelo manual do professor, do docente cooperante, estas podiam ter construído o seu próprio material de registo do tempo, no calendário da sala. Ou, em alternativa, em vez de registar as condições atmosféricas diárias no mesmo calendário em que registam quer a data em que se encontram, quer os eventos mais significativos para o grupo, as crianças podiam ter construído um calendário próprio e adaptado ao tempo atmosférico (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018g).

Claro é que existem múltiplas hipóteses de trabalho que possibilitam a conciliação e a relação de conhecimentos, das mais diversas áreas curriculares. Desde o ir para a rua, junto da Natureza, como o ficar na sala, num espaço fechado limitado por quatro paredes, o importante é criar situações de aprendizagem integradoras – intencionais e contextualizadas – que promovam a unificação do saber e a compreensão efetiva da realidade, em resposta aos interesses e/ou problemas das crianças.

Contudo, tendo em conta o tempo disponibilizado para a abordagem específica desta matéria, bem como por motivos logísticos de espaço, não foi possível concretizar um âmbito de integração maior e mais significativo para o grupo em questão. Mas como já diriam algumas das minhas docentes e colegas, “menos é mais” e o importante é que com o “pouco” que foi promovido fez sentido, na altura, para este grupo de crianças, em específico, e para a professora cooperante, com quem trabalhei sempre colaborativamente, pois, conforme Alonso (2002) e Beane (2002) defendem, a presente atividade teve em consideração as experiências (escolares) prévias dos alunos, os seus conhecimentos e a conceção do currículo.

Análise da atividade “Os animais: Expressão motora”

Conforme é possível verificar na planificação anexada, em Anexo C., “Os animais: Expressão motora” é uma atividade de Educação Física que, não obstante, envolve também outras matérias de primeiro ano, do 1.º CEB. Embora planeada e proposta por mim, esta atividade não foi possível de ser concretizada, por motivos logísticos.

Numa primeira instância, é pedido que os alunos imitem, através de gestos e movimentos, recorrendo-se ao próprio corpo, os animais que escutam na faixa musical reproduzida. Esta primeira parte desenvolve conteúdos ligados à Expressão Dramática/Teatro, em que a proposta não só assume-se como um jogo de exploração, no qual é fortalecida a imaginação e a

exploração das possibilidades expressivas do corpo, através do domínio do espaço, como também num jogo dramático, onde é trabalhada a improvisação, bem como a capacidade de relação e comunicação com os outros numa dimensão não-verbal (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018e).

Para além disso, ainda são aqui espelhados alguns conteúdos musicais importantes, uma vez que “o desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, dependente do domínio. .do gosto pela exploração, da capacidade de escutar” (Ministério da Educação, 2004, p.68) e “a partir do ouvir. .as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo as suas práticas e horizontes culturais” (Ministério da Educação, 2018c, p.1).

Assim, os domínios musicais presentes são o corpo, como forma natural de sentir e expressar aquilo que se está a ouvir, e o desenvolvimento auditivo, como competência ligada ao “aprender a escutar”, que é aquilo que possibilita enriquecer a linguagem e o pensamento musical do ser humano (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018c).

Numa segunda fase da atividade, ou seja, a que diz respeito à parte fundamental da mesma, é proposta a realização de um jogo de competição, com o qual as crianças abordam a temática dos animais e o habitat natural dos mesmos, em Estudo do Meio, enquanto desenvolvem as capacidades psicomotoras fundamentais, como correr, saltar, rastejar, rolar, subir e descer e/ou andar, em Deslocamentos e Equilíbrios, e receber, manter e passar, em Perícias e Manipulações (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018h).

O Português, por sua vez, também é uma das disciplinas também a referenciar nesta fase, na medida em que, para conseguirem jogar, as crianças têm que ler a imagem do animal e dos habitats naturais disponíveis que têm de associar. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000a) e Curto, Morillo e Teixidó (2000b), o ato de ler não é restrito apenas ao texto verbal. A formação de bons leitores deve ser estimulada por meio de experiências repetidas e diversificadas que transmitam bem-estar, prazer, emoção, entre outras, aquando da leitura. Como tal, a leitura de ilustrações contribui para a interpretação visual e para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Posteriormente, na última parte da atividade é sugerido que o grupo se deite no chão, para um momento dedicado ao relaxamento, e escute uma melodia calma, na qual se destacam alguns sons característicos de animais. Pretende-se que, com esta situação de calma e silêncio, as crianças classifiquem os animais como animais diurnos e/ou noturnos, aspeto esse presente no programa curricular de Estudo do Meio, ao mesmo tempo que desenvolvem aspetos ligados à Música e à Expressão Dramática/Teatro (Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018e).

Associadas a estas áreas disciplinares, também o Português (Buescu et al., 2015; Ministério da Educação, 2018a) e o Desenvolvimento e Cidadania estão presentes na globalidade desta atividade específica. Nesta, os alunos têm que comunicar, expressando-se oralmente com

os colegas e com o adulto responsável, e compreender aquilo que lhes é transmitido, assim como têm de saber trabalhar em equipa, cooperativamente, e respeitar-se mutuamente.

De acordo com o Ministério da Educação (2018h), a disciplina de Educação Física, “enquanto promotora do desenvolvimento global e harmonioso, numa abordagem que estimula o raciocínio e a resolução de problemas complexos” (p.2), surge como uma área curricular que possibilita a realização de um trabalho em parcerias com as restantes disciplinas do 1.º CEB.

Esta ideia é, assim, comprovada com a presente atividade apresentada, designada “Os animais: Expressão Motora” (ver Anexo B.), reforçando, uma vez mais, que a integração curricular é possível e que “quanto mais unificado for o conhecimento, mais ele é “compatível a nível cerebral” e, assim, mais acessível para a aprendizagem” (Beane, 2002, p.27).

Apesar desta atividade, em particular, não ter sido possível ser concretizada, no decorrer da PS, é possível afirmar que a mesma permitia correlacionar uma série de situações de aprendizagem importantes para as crianças, não só porque integra o conhecimento escolar do grupo, rompendo com a lógica disciplinar, mas também porque integra as conceções dos alunos e as experiências educativas prévias dos mesmos.

Outro dos aspetos a referir, fundamentalmente, é que o planeamento da presente proposta de atividade contou com a integração do trabalho colaborativo entre professores, mais especificamente, o professor de educação física da turma e a professora cooperante, o que prova que é possível combinar e valorizar os conhecimentos e experiências de todos para um bem maior, isto é, para a conceção de um momento de aprendizagem rico, diversificado, intencional e contextualizado, que vai ao encontro dos conteúdos pragmáticos de diferentes disciplinas, previstas no currículo do 1.º CEB.

Posto isto, torna-se claro, que a integração curricular é possível, embora desafiante e difícil, e pode ser uma abordagem estratégica no exercício da monodocência, na medida em que permite “rumar em direcção a um currículo coerente” (Beane, 2000, p.43).

Contudo, interrogo-me se tal só foi possível verificar, devido ao facto da ação protagonizada ter sido concretizada numa única sala de aula, sem quaisquer interferências exteriores (seja ela por parte dos encarregados de educação, de outros colegas docentes, da administração escolar, do ministério da educação, etc.) ou limitações, como aquelas descritas em “Contradições e disfunções do sistema educativo português”.

O facto de ter assumido, em conjunto com a docente cooperante, o papel de professora monodocente na sala, no decorrer da PS, não significa que tenha assumido igualmente todas as responsabilidades, obrigações e deveres inerentes ao trabalho de uma professora titular de turma. Como observadora, investigadora e estagiária, não senti as mesmas “pressões” que os profissionais de educação sentem no exercício da monodocência – pressões essas que dizem respeito ao cumprimento do programa e da carga horária disciplinar obrigatória, ao acompanhamento dos colegas no desenvolvimento e conceção do currículo, às festas de final do ano, às prendas do dia do pai ou da mãe, às avaliações semestrais e diárias dos alunos, às

reuniões de pais/professores, às exigências/preocupações dos encarregados de educação ou a outros trabalhos administrativos.

Deste modo, será válido afirmar que a integração curricular é uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência? Tendo em conta a realidade do contexto que descrevi, parece-me que sim. Mas há que ressaltar que tal pode ter parecido “fácil” e exequível na realidade descrita, porque o meu trabalho prendia-se em responder somente aos interesses e necessidades deste grupo de crianças específico e da professora cooperante que comigo trabalhou colaborativamente.

No entanto, tal não significa que não tenha sentido dificuldades na conceção e concretização das atividades integradas apresentadas. Conforme referi, a minha obrigação era auxiliar o grupo a dar resposta ao seu problema/à sua necessidade diagnosticado/a (i.e. desenvolver a perceção temporal das crianças, trabalhando as noções de “seriação temporal” impostas pelos ritmos da natureza e da vida quotidiana das mesmas), garantindo aprendizagens integradoras, intencionais e contextualizadas, que fossem ao encontro do trabalho desenvolvido pela professora cooperante em sala de aula. Para tal implica, por exemplo, acompanhar os conteúdos abordados e o método e ritmo de trabalho da docente.

Apesar de acreditar na integração como uma proposta educativa beneficiadora quer para as crianças, quer para os adultos, a docente cooperante salientou várias vezes, durante o planeamento das atividades anunciadas, a fragmentação disciplinar inerente no currículo, na medida em que o uso do manual e/ou o registo das aprendizagens efetuadas no caderno diário tinham que fazer sempre parte da construção do conhecimento.

Por sua vez, devido ao pouco tempo da PS, o projeto implementado não permitiu abordar todos os conteúdos pragmáticos a lecionar, levando a uma repartição de tarefas a desenvolver. Por este motivo, senti, principalmente, no final do projeto integrado, a pressão da docente cooperante em manter o lugar central no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que começou a interferir e a apressar as atividades integradoras planeadas, justificando-se começar a estar atrasada no cumprimento das matérias curriculares.

Tais evidências e dificuldades sentidas levam-me, portanto, a recuperar as ideias sobre as tensões e contradições do sistema educativo supramencionadas. Questiono-me, neste sentido, preocupada com a realidade educativa atual, como conseguirei pôr em prática os ideais metodológicos e pedagógicos que defendo, quando ingressar na área profissionalmente? Ou de que forma é que conseguirei convencer os meus colegas sobre os fundamentos e benefícios desta prática integradora curricular no exercício da monodocência, quando exercer efetivamente a profissão?

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pretende-se dar resposta à questão de investigação estabelecida e, fazendo a ponte com a mesma, efetuar uma breve-síntese reflexiva relativamente ao processo de investigação executado. Para além disso, aqui também será justificada a importância/pertinência da temática/problemática selecionada para a minha futura prática profissional.

Numa primeira instância, há que lembrar a questão de investigação determinada: *Como pode a integração curricular ser uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência?* Ora, tendo em conta a mesma, começo por afirmar que, tendo em conta o contexto onde decorreu a PS, a integração curricular pode ser efetivamente uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência por vários motivos, podendo estes ser curriculares, epistemológicos, psicológicos e sociólogos.

De acordo com Gimeno (citado por Pacheco, 2000) defender um currículo integrado é “uma perspectiva de resistência e de busca de uma alternativa perante uma prática dominante na cultura e sociedades modernas” (p.33). Não é fácil tal pretensão, tendo em conta as contradições e disfunções do SEP, mas é possível.

A integração curricular é, conforme mencionado anteriormente, uma prática colaborativa, todavia, não só entre professor e alunos, mas também entre professor-professores. A partilha de momentos de reflexão e discussão entre pares sobre práticas inovadoras é uma formação que ganha um relevo muito grande nesta abordagem curricular, principalmente quando o quadro educativo português é, ainda, caracterizado por uma “cultura individualista” (expressão adotada por Canavarro, 2003) – cultura de ensino que determina a monodocência.

Neste seguimento, retomo a primeira questão secundária colocada, inicialmente, *como se caracteriza o exercício da monodocência?* Um professor que exerce a monodocência é, por definição, aquele que concessionaria e desenvolve o currículo de forma isolada, completamente à parte de todos os outros professores e restantes salas de aula.

Porém, se formos a ver, numa perspetiva integradora, o docente não rege o seu exercício sozinho, mas em conjunto com os seus alunos, uma vez que são estes os protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Através de uma relação de troca, em que ambos aprendem e se desenvolvem, simultânea e mutuamente, o adulto torna-se um mero observador, orientador e mediador de alicerces, que concede aos discentes a autonomia de crescer e procurar pelo saber sozinhos, a tomada de decisões conscientes e autorreguladoras, bem como o estímulo da criatividade e do pensamento complexo para dar resposta e resolver problemas, dificuldades e/ou dúvidas.

Por outro lado, importa não esquecer que a monodocência não é sinónimo de monodisciplinaridade (i.e. trabalhar os conteúdos por disciplinas, de forma fragmentada), o que não invalida que a atividade profissional do docente não seja realizada de forma isolada, mas integrada, planeando e propondo aprendizagens que permitam a correlação de ideias e

conhecimentos. Sob este ponto de vista, está inerente a questão de aproveitar quer os problemas e os centros de organização das crianças, quer questões do quotidiano, como forma de demonstrar aos alunos que também eles são fontes de conteúdo de aprendizagem, o que lhes faz sentir que têm voz dentro da sala de aula.

No meu parecer, a monodocência é fundamental no 1.º CEB não só porque é nesta valência que as crianças adquirem as principais aprendizagens para a continuidade dos seus estudos, como é aqui que necessitam de um apoio mais especializado e de uma atenção redobrada, cuidada e atenta para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo/intelectual.

Por esta razão, como fase crucial da educação, penso que é importante que os discentes tenham, no 1.º Ciclo, uma só figura de referência educativa a seguir. Para além disso, já para não falar dos laços que se criam ao longo do tempo e que contribuem para a progressão das crianças, assim como para a deteção das dificuldades e facilidades das mesmas, favorecendo a criação de um ambiente mais compreensivo e colaborativo.

A integração, por sua vez, traz a ideia do trabalho colaborativo entre professores – aspeto esse que contradiz o exercício caracterizador da monodocência. Todavia, penso que ninguém nasce sozinho e, também, ninguém sai da faculdade a saber tudo – ideias essas que me fazem crer que a sociedade moderna obriga a uma mudança significativa, nessa vertente. Os tempos mudam, as conceções das crianças também, o que me leva a acreditar que a partilha e troca de ideias, conhecimentos e métodos entre pares é a melhor forma de continuar a aprender – sobre a vida e sobre a educação –, de acompanhar a evolução do pensamento da sociedade, mantendo-nos atualizados e em sintonia com o mundo.

Deste modo, aqueles que trabalharem um currículo coerente a uma organização curricular por disciplinas, têm a possibilidade de ajudarem-se mutuamente, pois “quando se experimenta alterações às práticas há necessidade de trabalhar em conjunto, de refletir com os colegas que estão a experimentar, tal como nós, novas práticas” (Pargana, 2001, p.85). Foi a partir deste trabalho cooperativo, quer com a professora cooperante, quer com a orientadora/supervisora da PS, que fui capaz de implementar um projeto, cujo tema era de extrema complexidade (i.e. o tempo cronológico), com atividades globalizadoras que promovessem aprendizagens integradoras e significativas.

Trabalhar as propostas de aprendizagens integradoras com as crianças foi, igualmente, importante, pois a aplicação da integração curricular pressupõe organizar o currículo de acordo com os centros de organização dos alunos, sem limitar as possibilidades de abordagem às diferentes áreas disciplinares. Sem esse trabalho em equipa, o projeto integrado implementado perderia a sua significância e pertinência, no contexto em questão. Esta ideia vai ao encontro da flexibilização curricular, cuja descentralização “assenta num maior grau de autonomia e numa lógica de compromisso dos actores educativos, favorecedoras de um desenvolvimento do currículo e de uma formação/inação centrados na escola” (Morgado, 2000, p.176).

Nesta perspetiva, o código integrado facilita a interligação das diferentes fases de desenvolvimento do currículo, ou seja, “a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do currículo, passando pela planificação de unidades didáticas globalizadoras ou pelo desenho de projectos curriculares integrados” (Alonso, 2002, p.67). Esta ideia evoca, então, a segunda questão secundária que coloquei, quando problematizada a questão principal, *Como pode a integração correlacionar conteúdos de cada área?*

Na minha opinião, não faz sentido quer aprender, quer ensinar, de forma fragmentada, sem estabelecer qualquer tipo de ligação entre áreas do conhecimento e/ou temas. No decorrer do meu percurso académico, vim a aperceber-me que as crianças, muitas vezes, estabelecem relações entre conteúdos, como forma de compreenderem melhor o que estão a aprender, bem como o Mundo que as rodeia – daí não concordar com a típica expressão dos professores para os alunos “se estamos a trabalhar x, não pode falar sobre a disciplina y”.

Conforme vimos inicialmente, a integração pode assumir diferentes graus de interação (multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade), todavia, para a construção necessariamente conjunta do conhecimento é fundamental compreender os alunos transversalmente em todas as suas dimensões – proposta transversal, presente no Perfil dos Alunos (2017) –, caso contrário, a aprendizagem não faz sentido, nem é compreendida realmente. É necessário o estabelecimento de ligações e, como constatei no decorrer da PS, é fundamental a existência de um ponto de partida, para que a integração correlacione conteúdos de cada área. Observando a rede esquemática anterior, na Figura 9, percebe-se que, neste caso, a temática selecionada (i.e. o tempo cronológico) permitiu procurar informações primordiais, em cada uma das disciplinas, para uma melhor compreensão desse conceito, ao mesmo tempo que eram adquiridos conteúdos importantes das mesmas.

“A ideia de globalização nasce com os esforços de organização psicopedagógica da aprendizagem e representa novos olhares sobre os conteúdos, os alunos e os professores” (Pacheco, 2000, p.25). Esta está dependente, ainda, fundamentalmente, da diversidade de atividades e aprendizagens integradoras, tendo em conta que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Todos são diferentes, por isso, importa integrar atuações educativas que favoreçam a diferenciação pedagógica, na medida em que trabalhar no conteúdo e na forma de apropriação e integração da abordagem de competências nas práticas profissionais obedecem a fatores de ordem pessoal, cultural, organizativa e política (Alonso, 2004).

Contudo, para que haja diversidade e, por consequência, diferenciação, torna-se necessário adequar a prática às necessidades, às características e aos interesses das crianças, para que as mesmas obtenham melhores resultados escolares, através da ampliação e do aprofundamento de conhecimentos sobre o mundo e si próprios.

Desta forma, retomo a questão secundária *de que forma é que uma prática integradora permite melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças?* para afirmar que, no meu parecer, a

integração curricular – talvez, devido à sua complexidade e plenitude pedagógica – possibilita erradicar a velha ideia de que o docente é o único detentor de conhecimento, na medida em que o trabalho colaborativo entre professores e alunos quebra barreiras no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de uma prática integradora, o professor deixa de assumir o papel central da sala de aula para dar protagonismo aos alunos, assumindo-os como agentes ativos e criativos na construção do seu próprio conhecimento. O contributo do profissional de educação é fundamental, mas também o das crianças, uma vez que a sua aprendizagem não decorre somente da assimilação de matérias transmitidas, mas também por meio de experiências e vivências significativas. Tal é possível, desta maneira, através de um trabalho colaborativo entre professores e alunos, visto que a interligação dos conteúdos pragmáticos com as necessidades, as características e os interesses das crianças permitem um melhor entendimento das coisas e de tudo aquilo que os rodeia.

Neste caso, o projeto *O tempo cronológico* permitiu não só desenvolver noções de seriação temporal importantes para a localização das crianças no tempo, como também contribuir no desenvolvimento da perceção temporal das mesmas, porque foram promovidas atividades integradoras que tiveram em conta a combinação das matérias curriculares com os interesses e características do grupo. Caso contrário, acredito que nem eu teria conseguido explicar realmente em que consistia *o tempo*, proporcionando-lhes os conhecimentos necessários para a sua compreensão, nem as crianças teriam chegado ao fim do projeto a saber tanto como àquilo que não sabiam no início a respeito desta temática.

Nesta perspetiva, acredito plenamente que a prática integradora desempenhada permitiu a construção de aprendizagens com qualidade, tanto benéficas para a vida quotidiana do grupo, como também para a construção e aprofundamento de conhecimentos futuros, em anos de escolaridade e/ou valências futuras.

Gerir o currículo a partir de um núcleo globalizador e questões geradoras, decorrentes/contextualizado segundo os centros de interesses das crianças, é, como já vimos, meio caminho andado para a criação de estruturas de colaboração essenciais à aprendizagem e o estabelecimento de relações coerentes entre a teoria e a prática. Por esta ordem de ideias, considera-se, portanto, essencial esta prática integrada não só para o favorecimento das interações e relações interpessoais entre alunos-professor, mas também para o amadurecimento do saber e compreensão das relações existentes no mesmo.

Muitos estudos têm comprovado que os alunos aprendem melhor quando curricularmente são orientados através de abordagens integradas. Penso que o presente estudo contribui para a conceção e afirmação dessa evidência. Marcada pela dinâmica e criatividade que proporciona, em vários aspetos, a integração pressupõe-se, neste sentido, como uma forma de trabalhar o currículo e de ensinar as crianças mais eficiente e significativa. Assim sendo, respondi à última

questão secundária levantada, *Que benefícios e adversidades traz a integração para o contexto de sala de aula?*

Sair da zona de conforto é essencial para a aprendizagem, na minha perspectiva. A fim que seja possível crescer, como indivíduo, e inovar, como futura profissional de educação, é fundamental vivenciar novas experiências e desafios, que me obriguem a sair da nossa zona de conforto e a desenvolver novas capacidades de ação. Neste sentido, considero que a PS que serviu o presente estudo foi uma dessas experiências enriquecedoras e cruciais no desenvolvimento do meu percurso formativo, na medida em que não só requereu grandes adaptações a nível pessoal e profissional, como também permitiu dar-me certezas do método educativo que quero vingar na minha (quase) prática profissional, tendo em conta a sua pertinência e significância.

Importa, neste seguimento, frisar que tais conclusões só foram possíveis de realizar através da metodologia de investigação qualitativa utilizada, com uma estratégia de observação participante, durante a realização das atividades integradoras implementadas, no decorrer do projeto integrado proposto. Comecei o presente estudo a pensar que a não integração do saber, nas salas de aula, devia-se, essencialmente, da prática docente, contudo, foi a partir desta opção metodológica que percebi que existem muitas outras implicações que não são coerentes com a proposta curricular apresentada, no exercício da monodocência, infelizmente, grande parte devido às contradições e disfunções do SEP que ainda se fazem sentir.

Na minha futura prática profissional pretendo, neste sentido, resistir às dificuldades identificadas, tentando mostrar à restante comunidade educativa de que forma é que a integração curricular pode assumir-se uma abordagem estratégica ao exercício da monodocência. Já pensei em demonstrações práticas, como também partir das ideias defendidas no presente estudo. Porém, não esqueço que ainda não sofri o verdadeiro choque com a realidade, o que me vai permitir ganhar bagagem e angariar mais informações (práticas), para melhor perspetivar este novo olhar sobre a organização do conhecimento com a prática profissional vulgarizada.

Mas até lá, mantenho em pensamento as últimas preocupações levantadas: Como conseguirei pôr em prática os ideais metodológicos e pedagógicos que defendo, quando ingressar na área profissionalmente? E de que forma é que conseguirei convencer os meus colegas sobre os fundamentos e benefícios desta prática integradora curricular no exercício da monodocência, quando exercer efetivamente a profissão?

Concluo, desta maneira, referindo que a integração curricular pode constituir-se como uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência, mas, para que se torne muito mais fácil a sua adesão e execução, é crucial a reorganização do SEP, pois “a modernização do nosso sistema educativo passa pela sua *descentralização* e por um investimento das *escolas*. . . como lugares de *formação*, na acepção forte do termo” (Nóvoa, 1989, p.450).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, J. A. (2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinônimos?. *Educação & Realidade*, 36(1), 215-230.
- Alonso, M. L. G. (1994). Projecto curricular, formação de professores e mudança educativa. In M. L. G. Alonso, F. I. Ferreria, M. B. Santos, M. C. Rodrigues & T. V. Mendes, *A construção do currículo na escola: Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico* (pp.15-33). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: Que práticas nas escolas?. In A. F. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão, *Estudos e relatórios – Saberes básicos de todos os cidadãos no século xxi* (pp.145-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação
- Alonso, L. (2008). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estudos e relatórios – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.329-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). In *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp.1-30). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.
- Aviso n.º 4/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente?. In J. A. Pacheco (Org.), J. A. Beane, T. T. Silva, A. F. Moreira, E.F. Macedo, M. A. Flores & J.C. Morgado, *Políticas de integração curricular* (pp.38-58). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: A conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos* (Tese de Doutoramento, UL-Faculdade de Ciências, Lisboa). Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>

- Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da investigação-ação*. Recuperado de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coletum. (2017). *O que é registro fotográfico e a sua importância para a vistoria de projetos e atividades em campo*. Recuperado de <http://blog.coletum.com/o-que-e-registro-fotografico/>
- Costa, F. (2001). Escola do Carandá. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.31-41). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000a). Idéias infantis sobre a leitura. In *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (pp. 43-48). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000b). Mais idéias das crianças sobre a linguagem escrita: Os textos. In *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (pp. 49-59). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581-600.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 347-372.
- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). *Carta da transdisciplinaridade*. Recuperado de <http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Estoril: Principia.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Leite, C. (2001). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.45-51). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Loureiro, J. P. S. (2013). *Papel do educador e do professor do 1.º ciclo do ensino básico: Concepções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo* (Tese de Mestrado, não publicada, IPS-Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém). Recuperado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1548>
- Machaqueiro, M. A. (s.d.). Contradições e disfunções no sistema de ensino em Portugal. In *IV Congresso Português de Sociologia*. Recuperado de https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de6187ef53_1.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Alves da Encarnação, M. M. G., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna. (2017-2021). *Projeto educativo*. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/36bbbed_6eab89e1c5eb49f09622c711c35b7445.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de português – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de estudo do meio – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais de música – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais de desenvolvimento e cidadania – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_deenvolvimento.pdf
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais de expressão dramática/teatro – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais de dança – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens essenciais de artes visuais – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_arte_s_visuais.pdf

Ministério da Educação. (2018h). *Aprendizagens essenciais de educação física – 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf

Mouraz, A. & Silva, A. (2001). Comentário crítico. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.75-89). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Morgado, J. C. (2000). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco (Org.), J. A. Beane, T. T. Silva, A. F. Moreira, E.F. Macedo, M. A. Flores & J.C. Morgado, *Políticas de integração curricular* (pp.167-185). Porto: Porto Editora.

Neves, M. C. (2006). Nós, a paz e a guerra. In *Da vida na escola – Histórias com crianças dentro* (pp.136-140). Porto: ASA Editores.

Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3(7), 435-456.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

Oliveira, M. G. D. R. (2017). *Integração curricular: Um desafio a implementar no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado, não publicada, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5814>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. A. Pacheco (Org.), J. A. Beane, T. T. Silva, A. F. Moreira, E.F. Macedo, M. A. Flores & J.C. Morgado, *Políticas de integração curricular* (pp.7-37). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.53-59). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Pargana, L. (2001). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.69-72). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto editora.
- Portaria n.º 350-A/2017, de 14 de novembro. *Diário da República n.º 129, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estudos e relatórios – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ramos, M. M. S., & Valente, A. C. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2-16.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Rangel, M. (2001). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.61-67). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular – A especificidade do 1.º ciclo. In Ministério da Educação, *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência-coadjuvação* (pp.15-30). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Salema, L. F. P. (2011). *Compreensão e expressão orais: Conceções e práticas à luz dos NPPEB*. Recuperado de https://www.academia.edu/14939485/COMPREENS%C3%83O_E_EXPRESS%C3%83O_RAIS_Conce%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1ticas_%C3%A0_luz_dos_NPPEB
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: Cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 71-83.
- Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, C. M. R. (2005). *Monodocência no 1.º ciclo do ensino básico: Por entre características e soluções*. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%Aancia_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Anexo A. Atividades integradoras realizadas no decorrer da PS: Quadro síntese a preencher

	Identificação da atividade	Data de aplicação	Âmbito da integração (áreas/domínios de conteúdo abordados)								
			Cidadania e Desenvolvimento	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Educação Artística			
								Artes Visuais	Música	Dança	Expressão Dramática/Teatro
1	<i>Exemplo:</i> Pedra, papel ou tesoura: A matemática nos jogos tradicionais	20 de fevereiro									
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
...											

Anexo B. Planificação da atividade integradora “Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo”

8.ª semana de intervenção (3 a 5 de abril)	
Data de aplicação: 4 de abril de 2019	2.ª fase do projeto <u>O tempo cronológico</u>
Identificação da atividade	
<i>Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo</i> – abordagem tecnológica e musical ao tempo atmosférico, em grande grupo.	
Ponto de partida	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade ao tema de projeto relacionado com o tempo; • Dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora cooperante; • Dar resposta aos interesses e necessidades do grupo; • Interesse das crianças por atividades lúdicas; • Promover situações de diálogo, interação e/ou cooperação; • Promover a integração curricular. 	
Área disciplinar	
<p><u>Estudo do Meio:</u> À descoberta de si mesmo – O seu passado próximo. À descoberta do ambiente natural – Os aspetos físicos do meio local</p> <p><u>Português:</u> Oralidade – Compreensão e expressão.</p> <p><u>Educação Artística – Música:</u> Experimentação, desenvolvimento e criação musical – Desenvolvimento auditivo.</p> <p><u>Matemática:</u> Geometria e medida – Tempo.</p> <p><u>Cidadania e Desenvolvimento:</u> Educação para os Direitos Humanos (civis e sociais).</p>	
Intencionalidade educativa	
A presente atividade tem como intenção dar continuidade ao trabalho desenvolvido do projeto. Pretende-se que, com a mesma, o grupo reconheça os diferentes fenómenos atmosféricos e os efeitos que provocam no meio ambiente, recorrendo a recursos tecnológicos variados e à música clássica de Antonio Vivaldi, retomando contacto com a mesma. Desta forma, pretende-se, ainda, fazer a passagem do tratamento dos efeitos de estado de tempo para os registos diários dos mesmos no calendário mensal da sala.	
Objetivos específicos	

- Respeitar as regras de interação discursiva;
- Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras;
- Reconhecer os aspetos de tempo: estações do ano e condições/fenómenos atmosféricas;
- Referir, pelo menos, um fenómeno característico de cada imagem;
- Utilizar vocabulário preciso e familiar ao assunto em questão;
- Associar, pelo menos, um dos excertos musicais a uma das imagens e estações do ano;
- Explicar, de forma clara e coerente, o porquê da associação música-imagem-estação efetuada;
- Distinguir os símbolos representativos dos estados de tempo, legendando-os;
- Proceder ao registo diário do tempo atmosférico no calendário
- Participar ativamente nos diferentes momentos da atividade.

Participantes da ação

- 24 Crianças (16 raparigas e 8 rapazes);
- 2 Adultos (estagiária e professora cooperante).

Procedimentos

Na presente atividade, o adulto deve começar por mostrar ao grupo dispositivos de imagens do céu, com diferentes climatologias, recorrendo ao projetor da escola. Para tal, as crianças devem ser organizadas em fileiras, permanecendo nos seus lugares, na parte de trás da sala, pois só aí existe espaço disponível para a reprodução das mesmas.

As crianças devem observar pormenorizadamente o material mostrado e sublinhar os fenómenos mais característicos de cada situação. Por exemplo, numa imagem que esteja representado um dia de chuva, as crianças podem referir “gotas”, “charcos”, “nuvens escuras”, “ausência de sol”, etc.. Neste momento, é importante que o adulto e as crianças utilizem vocabulário preciso que designe e distinga os diferentes elementos mostrados.

Seguidamente, o adulto deve reproduzir vários excertos de faixas musicais diferentes, do compositor Antonio Vivaldi, com as quais o grupo tem de associar a uma das imagens mostradas inicialmente e, por analogia, a uma das quatro estações do ano. Esta associação musical aos fenómenos atmosféricos ilustrados, bem como às estações do ano, devem ser acompanhadas por um diálogo entre adulto-criança, no qual o grupo tem que explicar a razão de ter efetuado tais ligações.

Posto isto, o adulto deve explicar ao grupo que os estados de tempo e as estações do ano são outras noções temporais importantes que nos permitem observar e medir a passagem do tempo. Neste sentido, o adulto deve apresentar às crianças os símbolos representativos dos estados de tempo que devem utilizar, a partir daquele momento, para registar no calendário da sala o tempo que se faz em determinado dia. Estes símbolos devem ser legendados, em conjunto com o grupo.

Deste modo, os responsáveis do calendário, na presente semana, devem dirigir-se à janela e registar elementar e simbolicamente a condição atmosférica que se faz no presente dia. Este procedimento deve,

assim sendo, constituir também na rotina diária das crianças, a fim de estas assimilarem não só as características sociais do decorrer do tempo, mas também os aspetos físicos do meio que permitem ver e notar essa passagem temporal.

Recursos materiais

- Imagens de fenómenos atmosféricos;
- Faixas musicais de Antonio Vivaldi;
- Computador com colunas;
- Massa adesiva;
- Projetor;
- Calendário mensal (plim!);
- Símbolos dos estados de tempo.

Tempo

Primeira aula da tarde (14:00 – 15:30)
Duração: 90 minutos

Espaço

Sala de aula

Avaliação

Descritores de desempenho:

- Respeita as regras de interação discursiva;
- Fala de forma audível, articulando corretamente as palavras;
- Reconhece os aspetos de tempo: estações do ano e condições/fenómenos atmosféricas;
- Refere, pelo menos, um fenómeno característico de cada imagem;
- Utiliza vocabulário preciso e familiar ao assunto em questão;
- Associa, pelo menos, um dos excertos musicais a uma das imagens e estações do ano;
- Explica, de forma clara e coerente, o porquê da associação música-imagem-estação efetuada;
- Distingue os símbolos representativos dos estados de tempo, legendando-os;
- Procede ao registo diário do tempo atmosférico no calendário
- Participa ativamente nos diferentes momentos da atividade.

Instrumentos:

Registos áudio e/ou fotográficos.

Registos do calendário.

Observação direta da realização das propostas.

Avaliação da ação

A presente atividade, ao contrário do que estava previsto, foi realizada na biblioteca da escola – não só por indisponibilidade do projetor, mas também para variar o ambiente educativo em que ocorrem as aprendizagens – durante 35 minutos.

Fiquei desiludida e, ao mesmo tempo, bastante contente e impressionada com a realização desta atividade.

Por um lado, apesar do local de realização da mesma ter-se alterado, cumpri todas as fases de execução e consegui que todas as crianças, à exceção de uma (a LR), se envolvessem ativa e autonomamente na atividade. Por outro, contei (mais uma vez) com a interferência da professora cooperante, que estabeleceu regras contrárias às minhas e solicitou que a presente atividade fosse realizada muito rapidamente, pressionando-me sobre as horas e o tempo de inferências das crianças.

Conforme estava planificado, comecei a atividade por mostrar ao grupo dispositivos de imagens do céu, com diferentes climatologias (ver Figura 10), recorrendo ao quadro interativo e computador da biblioteca. As crianças foram – ao contrário da vontade da professora-bibliotecária – organizadas em fileiras, sentadas em cadeiras, viradas para o quadro interativo – onde me mantive sempre de pé.



Figura 10. Dispositivos de imagens apresentados: Fenómenos atmosféricos.

Apesar desta organização espacial não ser, para mim, a preferencial, verifiquei, uma vez mais, que esta é a mais conveniente para o presente grupo de crianças. Estas observaram pormenorizadamente o material mostrado e sublinharam, corretamente, alguns fenômenos mais característicos de cada situação, utilizando vocabulário preciso e familiar ao assunto em questão.

Para além disso, houve alunos que, em determinados dispositivos de imagens, que remetiam fielmente para algumas estações do ano, caracterizaram aspetos como “folhas a cair das árvores” (BF) [imagem 5], “árvores sem folhas” (RF) [imagem 6] ou “flores bonitas” (RP) [imagem 8], o que me permitiu verificar que as crianças, talvez, pudessem estar, mentalmente, a associar cada imagem a uma situação temporal específica e do seu conhecimento. Apesar de estes não serem aspetos atmosféricos propriamente ditos, e não corresponderem àquilo que me propunha ouvir das crianças, acabei por aceitar esse género de propostas de resposta à tarefa, porque compreendia o raciocínio desses alunos e para que, depois, remetesse essas observações à tarefa seguinte.

Contudo, a docente, não entendendo a minha tomada de decisão, não concordou com esse tipo de respostas do grupo e, por isso, a somar ao entusiasmo saudável do mesmo (que para mim era ótimo, natural e normalíssimo, mas para ela uma grande confusão), decidiu interferir com as regras de participação estabelecidas inicialmente, proibindo as crianças de tomar a iniciativa de participar, deixando de meter o

dedo no ar e falar, e de debater com os colegas, sem que eu ou a professora solicitássemos.

Eu quero que os alunos metam o dedo no ar e falem aquilo que pensam! Quero que debatam e conversem entre si, se for necessário, sobre o assunto que está a ser tratado! Quero que as crianças mostrem iniciativa, autonomia, mostrem vontade de participar e de aprender! Eu não quero chamar crianças, individualmente, para me responderem, a não ser que sejam alunos que não estejam minimamente atentos ou interessados no trabalho que está a ser realizado e desenvolvido por alguma razão, o que não era o caso! Não era isso que eu pretendia, simplesmente... até porque esta atividade propunha-se a ser lúdica e interativa, além de intencional. A partir daí pareceu que aquela “magia” desvaceceu-se e que algumas das crianças se desligaram do que estávamos a fazer. «Porquê? Mas porquê isto?» foi o meu pensamento imediato. Talvez tivesse sido por causa da sua dor de cabeça ou do seu estado de impaciência, mas, ainda assim, pareceu-me escusado e excessivo da parte da professora cooperante.

Desta ordem superior aproveitei, no entanto, para solicitar à LR – a aluna que manifestou não querer estar na aula e participar na tarefa proposta – para caracterizar o último dispositivo de imagem com três fenómenos atmosféricos, de forma a participar na mesma. Contra a sua vontade lá disse, mas esta situação fez-me refletir: *Até que ponto um professor pode obrigar o aluno a responder e a participar numa proposta de trabalho solicitada contra a sua vontade? Será correto...? Temos sempre que ajudar as crianças a desenvolverem-se e a aprender, mas será que uma exigência forçada a auxiliará a isso?*

Já não é a primeira vez que a LR manifesta desagrado pelo trabalho que está a ser realizado, seja eu ou a docente a propô-lo. Já conversei várias vezes com a mesma sobre o assunto, mas as respostas que me dá são sempre fechadas e nunca apresenta justificações plausíveis e/ou esclarecedoras. Esta aluna é, sem dúvida, um dos meus maiores desafios e uma das minhas maiores preocupações. Apesar da professora



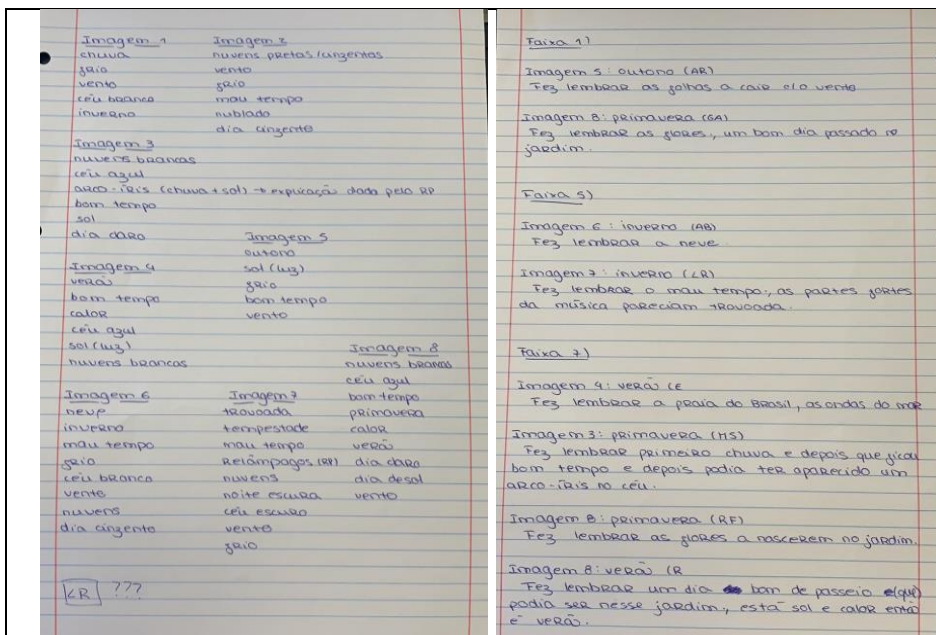
Figura 11. Desenvolvimento auditivo: Antonio Vivaldi. Fotografia tirada a 4 de abril de 2019, durante o período de intervenção.

cooperante não ter a mesma opinião que eu e não dar grande importância aos aspetos que já sublinhei, tenho que continuar a insistir com a aluna e pensar sobre como posso ajudar a contrariar este comportamento e atitudes negativas em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Seguidamente mostrei ao grupo um dispositivo com as oito imagens caracterizadas e, ao mesmo tempo, reproduzi três excertos de faixas musicais diferentes (pois não houve tempo para mais, infelizmente), do compositor Antonio Vivaldi, com as quais o mesmo associou a uma das imagens mostradas inicialmente e, por analogia, a uma das

quatro estações do ano: (1) *Faixa 1. Primavera: Allegro*; (2) *Faixa 5. Verano: Presto* e (3) *Faixa 7. Inverno: Allegro*.

Para tal, solicitei aos alunos que fechassem os olhos, sentissem a música escutada e visualizassem, através da imaginação, os fenómenos atmosféricos e/ou estações do ano que a canção lhes fazia lembrar. Foi simplesmente delicioso observar cada uma das crianças a sentir cada uma das composições musicais, de forma distinta e marcante (ver Figura 11). Ora expressavam-se com o próprio corpo, ora com expressões



diferentes da cara. Pena não ter conseguido gravar esses momentos, mas, sem dúvida, que ficarão guardados na minha memória. Todos adoraram, segundo o próprio grupo, e manifestaram vontade de continuar, embora não tivesse sido possível pelo facto do tempo de aula se encontrar mesmo no fim.

Ainda nesta fase, a docente voltou, novamente, a interferir: “fecham os olhos, imaginam e depois a Beatriz chama duas ou três pessoas para

Figura 12. Aplicação da atividade *Fenómenos atmosféricos: Efeitos do tempo*:

Respostas obtidas pelo grupo. Dados recolhidos no decorrer das tarefas. Responder. Não há dedos no ar, nem ninguém diz nada”. Pareceu-me adequado ouvir apenas três crianças, por causa do pouco tempo que nos restava, mas preferia que os alunos tomassem a iniciativa e me mostrassem que estavam realmente envolvidos e atentos. As respostas obtidas a esta tarefa verificam-se na Figura 12. Teria sido muito bom ouvir cada uma das crianças, perceber o que cada uma sentiu, verbalmente, mas por causa do tempo e do número alargado de alunos não foi possível.

Apesar de tudo, importa frisar que os objetivos específicos delineados foram, na sua maioria, concretizados com sucesso por todos as crianças. Em situações de debate, os alunos foram capazes de respeitar as regras de interação discursiva, cumprindo a tomada de vez e respeitando o outro. Quando solicitado e/ou permitido, as crianças falaram de forma audível e entusiasta, tentando articular corretamente as palavras.

No que diz respeito à primeira fase da presente atividade, o grupo – à exceção da aluna LR – foi capaz de referir, pelo menos, um fenómeno característico de cada imagem, autonomamente, utilizando vocabulário preciso e familiar ao assunto abordado. Já na fase seguinte, só aqueles a quem perguntei mostraram associar um dos excertos musicais a uma das imagens e estações do ano, assim como explicar, de forma clara e coerente, o porquê da associação música-imagem-estação efetuada.

No final, concluída a segunda tarefa desta atividade, questionei o grupo sobre a razão de termos estado a falar sobre o tempo que faz na rua (ou seja, os fenómenos atmosféricos) e as estações do ano. Somente a BF soube explicar que os estados de tempo e as estações do ano são outras noções temporais importantes que nos permitem não só observar e medir a passagem do tempo, mas também para nos ajudar escolher e decidir o tipo de vestuário que utilizamos no dia a dia, enquanto a LC acrescentou que serviam, também, para perceber o que acontece com a Natureza nos diferentes períodos temporais.

Neste sentido, partindo das respostas dadas pelas alunas, expliquei ao grupo que a partir do presente dia, como todos reconheciam as estações do ano e condições/fenómenos atmosféricos existentes, passaríamos a assinalar também no calendário da sala os mesmos. Como tal, solicitei que o grupo formasse uma fila à

porta da biblioteca, junto da professora cooperante, e subisse com a mesma para a sala de aula³, a fim de identificar e circundar a data de hoje – momento esse que não foi concretizado de manhã – e registar no calendário o tempo atmosférico do dia.

Quando chegámos à sala faltavam exatamente 5 minutos para soar o toque de saída. Em vez de me deixar dar continuidade à atividade, a professora cooperante apoderou-se da mesma e, “cumprindo” com o que faltava, “apresentou” os símbolos representativos dos estados de tempo a utilizar no calendário da seguinte forma: “A Beatriz quer que a WL diga que tempo representa este cartão (apontando)”; “A Beatriz quer que a MM diga que tempo representa este desenho (apontando); etc..

Posto isto, a docente perguntou-me se era só isto que faltava fazer para terminar a presente atividade, à qual respondi que não, solicitando à AR para ir à janela ver o tempo e à MS para ir ao calendário identificar o dia da semana em que nos encontrávamos, bem como circundar o respetivo dia do mês. A legendagem dos diferentes símbolos atmosféricos não foi necessária, mas as alunas procederam, com sucesso, ao registo diário (elementar e simbólico) do tempo atmosférico e cronológico no calendário da sala (ver Figura 13).



De uma forma geral, embora os diferentes percalços mencionados, penso que a atividade foi bem-sucedida, tendo já sido destacado alguns dos aspetos positivos da mesma. Aquilo que me deixou mais triste e reflexiva foi mesmo o facto de não ter conseguido captar a atenção da aluna LR nas diferentes partes da atividade, assim como as atitudes tomadas pela professora cooperante, que nunca tinha interferido de tal maneira numa intervenção minha.

Refleti muito sobre as diferentes situações, mas não percebo o que possa ter desencadeado particularmente tais reações da docente a não ser derivadas à dor de cabeça que tinha ou ao pouco tempo de aula disponível para a realização da presente atividade. Conforme já referi na avaliação da ação da atividade anterior, esta semana tem passado a correr, de uma forma muito fugaz e estranha. Senti uma enorme pressão, por parte de toda a gente, em despachar tudo o que falta fazer (ou terminar), em “tempo maratona”, antes das

férias da Páscoa. Não sei se tal sensação corresponde à realidade e possa ser essa também a justificação de tais interferências, mas espero que estas não se tornem num hábito indesejado.

³ Podia ter gerido eu o grupo, levando-o de volta à sala, mas ia haver uma reunião de coordenação na biblioteca e, por isso, tive que arrumar rapidamente o espaço no momento, uma vez que fui eu a desarrumar tudo. Também podia ter pedido aos alunos para arrumar a sua cadeira, mas isso iria levantar uma confusão desnecessária.

Anexo C. Planificação da atividade integradora “Os animais: Expressão motora”

10. ^a semana de intervenção (2 a 3 de maio)	
Data de aplicação: 2 de maio de 2019	2. ^a fase do projeto <u>O tempo cronológico</u>
Identificação da atividade	
Os animais: Expressão motora – abordagem aos animais através de uma sessão de educação física.	
Ponto de partida	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade ao tema de projeto relacionado com o tempo; • Dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora cooperante; • Dar resposta aos interesses e necessidades do grupo; • Interesse das crianças por atividades de expressão motora; • Promover situações de diálogo, interação e/ou cooperação; • Promover a integração curricular. 	
Área disciplinar	
<p><u>Estudo do Meio:</u> À descoberta do ambiente natural – Os seres vivos do seu ambiente.</p> <p><u>Português:</u> Oralidade – Compreensão e expressão.</p> <p><u>Educação Artística – Música:</u> Jogos de exploração – Corpo. Experimentação, desenvolvimento e criação musical – Desenvolvimento auditivo.</p> <p><u>Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro:</u> Jogos de exploração – Corpo; Espaço. Jogos dramáticos – Linguagem não verbal.</p> <p><u>Educação Física:</u> Perícias e manipulações. Deslocamentos e equilíbrios. Jogos.</p> <p><u>Cidadania e Desenvolvimento:</u> Educação para os Direitos Humanos (civis e sociais).</p>	
Intencionalidade educativa	
<p>A presente atividade tem como intenção dar continuidade e significado à leitura e interpretação oral da história “Todos no sofá”, de Luísa Ducla Soares, a realizar-se no presente dia, pela professora cooperante, entre as 09:00 e as 11:00. Pretende-se que, a partir desta sessão de atividade física, sejam desenvolvidos e articulados os vários conteúdos curriculares abordados – também ligados ao tema de projeto a ser desenvolvido.</p>	

Objetivos específicos

- Respeitar as regras de interação discursiva;
- Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras;
- Imitar corretamente os animais propostos na canção escutada;
- Efetuar movimentos locomotores e não locomotores diferenciados;
- Corresponder o animal ao respetivo habitat natural;
- Identificar os sons escutados dos animais;
- Classificar corretamente os animais escutados como diurnos e/ou noturnos;
- Realizar corretamente as situações de deslocamentos e equilíbrios propostas;
- Cumprir as instruções dadas pelo adulto;
- Participar ativamente nas diferentes partes da atividade;
- Cooperar com os colegas.

Participantes da ação

- 24 Crianças (16 raparigas e 8 rapazes);
- 2 Adultos (estagiária e professora cooperante).

Procedimentos

A presente atividade consistir-se-á numa atividade de educação física. Esta dividir-se-á em três partes: (i) parte inicial; (ii) parte fundamental e (iii) parte final.

Destinada ao aquecimento, a primeira parte da atividade compreende a realização de um jogo de imitação de animais, no qual o objetivo é fortalecer a imaginação e a criatividade das crianças, através da combinação de movimentos locomotores e não locomotores. Para tal, as crianças devem movimentar-se, dispersamente, pelo espaço (antes limitado pelo adulto) e imitar os animais propostos na canção infantil “A quinta do tio Manel”. Assim que ouvirem o nome de um animal, os alunos devem recorrer-se ao próprio corpo, através de gestos e movimentos, para imitar esse animal. Uma vez que a canção é curta, esta pode ser repetida as vezes que forem necessárias. Esta fase deve durar, no máximo, aproximadamente, 10 minutos.



Figura 14. Parte inicial da atividade:
Representação da situação de exercício.

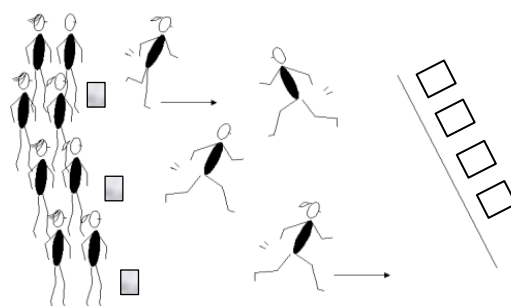


Figura 15. Parte fundamental da atividade:
Representação da situação de exercício.

Numa segunda instância, o adulto deve dividir o grupo em 3 equipas, de 8 elementos cada, formando 3 filas, para a realização de um jogo de competição, com a duração de 15/20 minutos. Para a realização do mesmo, o adulto deve dispor à frente de cada fila pinos que limitam o início e o fim do espaço de corrida. Ao sinal do mesmo (apito), os alunos

de cada equipa devem tirar de um cesto uma imagem de um animal, percorrer o espaço delineado com o tipo de deslocação solicitado, largar a imagem do animal que possui no lugar que contém o habitat natural do mesmo e regressar à fila inicial, na qual o colega seguinte deve continuar o mesmo procedimento. As crianças devem variar as formas de deslocamentos, sempre que o adulto assim o solicitar: 1.º correm, 2.º saltam, 3.º andam de gatas, 4.º saltam a pés juntos, saltam ao pé coxinho, etc.. Ganha a equipa que terminar a corrida primeiro.

Posteriormente, o adulto deve solicitar que os alunos formem um círculo e se deitem, fechando os olhos, para a realização de um momento de retorno à calma. Assim que tiverem cumprido as instruções dadas, o adulto deve reproduzir uma melodia calma, na qual se destacam alguns sons característicos de animais. Aproximando-se o final da melodia, este deve ir tocando à vez nas crianças e convidá-las a sentar, mantendo a calma e o silêncio. Quando for solicitado, o grupo deve identificar os animais escutados na melodia e classificá-los como animais diurnos e/ou noturnos.

Por fim, ainda nesta parte final da atividade, deve ser feito um breve balanço da sessão, enumerando, também, aquilo que os alunos acharam que correu bem e correu mal no decorrer da mesma. Este momento reflexivo deve ser feito em conjunto, entre crianças-adulto e crianças-crianças.

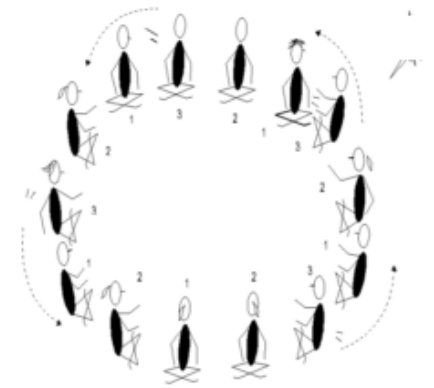


Figura 16. Parte final da atividade: Representação da situação de exercício.

Recursos materiais

- Canção “A quinta do tio Manel”;
- Melodia com sons (reais) dos animais;
- Computador com colunas;
- Pinos;
- Imagens de animais diversos;
- Imagens de habitats naturais dos animais.

Tempo

Primeira aula da tarde (14:00 – 15h30)
Duração: 90 minutos

Espaço

Pavilhão desportivo (ou na área exterior da escola)

Avaliação

Descritores de desempenho:

- Respeita as regras de interação discursiva;
- Fala de forma audível, articulando corretamente as palavras;
- Imita corretamente os animais propostos na canção escutada;
- Efetua movimentos locomotores e não locomotores diferenciados;
- Corresponde o animal ao respetivo habitat natural;
- Identifica os sons escutados dos animais;
- Classifica corretamente os animais escutados como diurnos e/ou noturnos;
- Realiza corretamente as situações de deslocamentos e equilíbrios propostas;
- Cumpre as instruções dadas pelo adulto;
- Participa ativamente nas diferentes partes da atividade;

- Coopera com os colegas.

Instrumentos:

Registos áudio e/ou fotográficos.

Observação direta da realização das propostas.

Avaliação da ação