



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES DO 1.º E 2.º CEB SOBRE AS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Ana Margarida Antão Vicente

Relatório de Final da Prática de Ensino Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2018



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS CONCEÇÕES DOS
PROFESSORES DO 1.º E 2.º CEB SOBRE AS PRÁTICAS DE
INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Ana Margarida Antão Vicente

Relatório de Final da Prática de Ensino Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Dias

2018

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.*

Madre Teresa de Calcutá

AGRADECIMENTOS

Não seria aquilo que sou hoje sem os *meus*: aqueles que me apoiam incondicionalmente e que só querem o melhor para mim. Por isso, dedico esta secção a eles. Assim, agradeço do fundo do meu coração ...

... aos meus pais, o maior agradecimento do universo. O vosso esforço e dedicação ajudaram-me a estar onde estou, a ser quem sou, e, por isso, estarei eternamente agradecida. Não há nada no mundo que seja suficiente para vos compensar por isto tudo. De mim, terão sempre a minha preocupação, atenção, dedicação, carinho, ajuda, tal como eu tive de vocês. Não há palavras que cheguem para vos agradecer. **Obrigada!**

... à Andreia, a minha irmã mais velha. Apesar das nossas divergências, és e sempre serás um exemplo a seguir, uma das minhas motivações para querer mais e melhor, nem que seja só para te provar que a irmã mais velha não é sempre a mais inteligente e a mais bonita, tal como tu teimas em dizer! És uma grande chata que eu adoro. **Obrigada!**

... ao Dodi, que há dezasseis anos tornou a minha vida mais colorida. **Obrigada!**

... às minhas avós que, apesar de vos ver poucas vezes, sei que me apoiam incondicionalmente todos os segundos da minha vida. **Obrigada!**

... aos meus avôs, as estrelas mais brilhantes do céu. Não estão fisicamente presentes, mas sei que me acompanham, que me apoiam e que me guiam e que o continuarão a fazer até ao fim da minha vida. **Obrigada!**

... à minha madrinha, a minha Elisa, a minha tia, a minha “açoriana” preferida, uma segunda mãe para mim. **Obrigada!**

... aos meus primos, primas, tios e tias, é um orgulho gigante pertencer à nossa família e ser sangue do vosso sangue. **Obrigada!**

... ao Fábio, que nos últimos quatro anos tem sido o meu grande apoio, nos bons e maus momentos, nas alegrias e nas tristezas, na saúde e na doença. **Obrigada!**

... à minha parceira de Erasmus, a minha parceira de estágio, a minha Gameiro. Obrigada por me aturares, por me acompanhares, por me ouvires e por queres sempre o melhor para mim. **Obrigada!**

... à Lussinga e à Quaiela, as minhas gémeas preferidas, as minhas primeiras amigas. Não existe nenhuma distância capaz de nos separar. É de quase sempre até sempre! **Obrigada!**

... à Beatriz e à Rita. Nem tenho como vos agradecer. Estiveram comigo em tudo e eu prometo que tentarei estar sempre convosco para tudo o que precisarem! Sou uma pessoa verdadeiramente feliz por vos ter ao meu lado. **Obrigada!**

... aos meus amigos. Não são muitos, não são poucos, são simplesmente as pessoas necessárias para me tornarem uma pessoa muito mais feliz. **Obrigada!**

... a todos os meus professores, todos. Desde o jardim de infância até ao mestrado. Todos os que passaram por mim definiram a aluna que sou e, por isso, **Obrigada!**

... ao Professor Doutor Alfredo Dias, por me ter guiado, por me ter ajudado, por me ter apoiado durante todo este percurso, não só deste Relatório Final, mas também em todo o Mestrado. Não poderia ter escolhido melhor orientador! O seu apoio e a sua sabedoria foram fundamentais para poder ter um relatório do qual me orgulho imenso. **Obrigada!**

... a todas as pessoas que por mim passaram e que, de uma forma ou de outra, influenciaram a pessoa que sou hoje. Citando Antoine de Saint-Exupéry, *aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.* **Obrigada!**

A todos vós, o meu grande e eterno obrigada!

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer deste segundo ano de mestrado, realizaram-se dois momentos de iniciação à prática profissional: em duas turmas do 5.º ano de escolaridade; e numa turma do 3.º ano. A partir da observação e do diagnóstico realizados nestes dois contextos, emergiu um problema comum que está na base da elaboração do presente relatório e do estudo que nele se integra: a ausência de práticas integradoras do currículo.

Neste relatório é desenvolvido um estudo, realizado junto de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de docentes de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que visa identificar e analisar as suas conceções sobre a integração curricular; sobre as potencialidades e os constrangimentos da monodocência e da pluridocência para a realização de projetos de integração curricular; sobre as potencialidades e condicionantes à realização desses projetos nos dois ciclos de ensino; e como se poderia promover um ensino mais integrado nos dois ciclos.

Para a elaboração do estudo, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, aplicadas a docentes dos dois níveis de ensino. Posteriormente, realizou-se a análise dessas entrevistas, cujo conteúdo permitiu chegar a uma conclusão para o presente estudo.

Das práticas e do estudo realizado, reconheceu-se que as características de cada contexto condicionam a opção de uma abordagem integrada do currículo, sem, todavia, deixar de ser determinante o papel que as conceções e opções metodológicas dos professores assumem nas formas que adotam na gestão do currículo na sala de aula.

Palavras-chave: integração curricular, projetos de integração curricular, interdisciplinaridade, pluridocência, monodocência.

ABSTRACT

The current report is developed within the scope of the Curricular Unit Prática de Ensino Supervisionada II, of the second year of the master's degree in teaching of the 1st cycle of basic education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle of basic education. During this second year of masters, two moments of initiation to professional practice took place: in two classes of the 5th grade; and in one class from the 3rd grade. Based on the observation and diagnosis made under both these contexts, a common problem emerged which is at the basis of the preparation of this report and of the study that integrates it: the absence of curriculum integrating practices.

In this report a study was developed, carried out with 1st cycle teachers of basic education and Portuguese and History and Geography of Portugal's teachers in the 2nd cycle of basic education, which aimed to identify and analyze their conceptions about curricular integration; on the potentialities and constraints of the one-teacher and multi-teacher approaches for the realization of curricular integration projects; on the potentialities and constraints to the realization of these projects in the two education cycles; and how a more integrated teaching could be promoted in the two cycles.

For the preparation of the study we used semi-structured interviews, applied to teachers from both levels of education. Subsequently, the analysis of these interviews was carried out, whose content allowed to reach a conclusion for the present study.

From the practices and the study carried out, it was recognized that the characteristics of each context conditions the option for an integrated approach of the curriculum, while determining the role of the conceptions and methodological options that teachers assume in the forms they adopt in the management of the curriculum in the classroom.

Keywords: curriculum integration, projects of curriculum integration, interdisciplinarity, multi-teacher, one-teacher

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB	9
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS....	14
2.ª PARTE	19
4. DO PROBLEMA À PROBLEMÁTICA: FUNDAMENTAÇÃO	20
4.1. Problemática, conceitos e objetivos do estudo	20
4.2. Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade	21
4.3. Articulação e integração curricular	22
4.4. Práticas de integração curricular	26
5. METODOLOGIA.....	29
6. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	32
6.1. A integração curricular no 1.º CEB	32
6.2. A integração curricular no 2.º CEB	37
7. CONCLUSÕES DO ESTUDO	43
8. REFLEXÃO FINAL	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	53
Anexo A. Entrevista à Professora Titular de Turma do 1.º CEB	54

Anexo B. Entrevista ao Professor J. – professor de matemática	62
Anexo C. Instrumento de pilotagem do Projeto “As nossas histórias”	67
Anexo D. Relação de algumas atividades desenvolvidas com as estratégias e os objetivos gerais do Projeto de Intervenção do 1.º CEB.....	68
Anexo E. Questionário final	69
Anexo F. Avaliação do OG “Manifestar atitudes de tolerância perante o outro”	71
Anexo G. Entrevista à professora de Português/ Diretora de Turma	72
Anexo H. Entrevista ao professor de História e Geografia de Portugal	79
Anexo I. Relação de algumas atividades desenvolvidas com as estratégias e os objetivos gerais do Projeto de Intervenção do 2.º CEB.....	86
Anexo J. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 1, turma B.....	87
Anexo K. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 1, turma D	91
Anexo L. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 2, turma B	95
Anexo M. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 2, turma D.....	99
Anexo N. Desempenho dos alunos da turma 5.ºB nas avaliações inicial e final.....	103
Anexo O. Desempenho dos alunos da turma 5.ºD nas avaliações inicial e final	104
Anexo P. Entrevista à professora C.E. - 1.º CEB	105
Anexo Q. Entrevista ao professor J. S. – 1.º CEB.....	109
Anexo R. Entrevista à professora M. M. – 1.º CEB	115
Anexo S. Entrevista à professora T. J. – 1.º CEB.....	120
Anexo T. Entrevista à professora V. F. – 1.º CEB	125
Anexo U. Entrevista ao professor A. G. – 2.º CEB.....	133
Anexo V. Entrevista à professora C. F. – 2.º CEB	137
Anexo W. Entrevista ao professor F. V. – 2.º CEB.....	142
Anexo X. Entrevista à professora G. H. – 2.º CEB	145

Anexo Y. Entrevista à professora M. A. – 2.º CEB	151
Anexo Z. Entrevista à professora S. L. – 2.º CEB.....	154
Anexo AA. Guião da entrevista realizada aos docentes do 1.º CEB.....	157
Anexo AB. Guião da entrevista realizada aos docentes do 2.º CEB	160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepções dos docentes do 1.º CEB sobre integração curricular.....	32
Figura 2. Condicionantes à integração curricular identificadas pelos docentes do 1.º CEB	36
Figura 3. Concepções dos docentes do 2.º CEB sobre integração curricular.....	37
Figura 4. Condicionantes à integração curricular identificadas pelos docentes do 2.º CEB	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos e momentos de avaliação das aprendizagens no 1.º CEB6

Tabela 2. Relação objetivos gerais/ estratégias de intervenção11

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividade(s) de Enriquecimento Curricular
AI	Atividades Investigativas
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
MAB	Material Multibásico
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OG	Objetivo(s) geral(gerais)
PE	Projeto Educativo
PEE	Pais e Encarregados de Educação
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PIC	Projeto(s)/Prática(s) de Integração Curricular
PLNM	Português Língua Não Materna
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente Relatório Final foi proposta no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, no decorrer do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Na PES II foi possível observar e intervir em três turmas, uma do 1.º CEB (nas datas de 21 de março a 1 de junho) e duas do 2.º (no período de 10 de janeiro a 9 de março), elaborando um Projeto de Intervenção (PI) e um Dossiê de Estágio. A partir destas práticas, foi identificado um problema que levou à elaboração do presente relatório, sendo ele também uma componente da Unidade Curricular referida.

Ao longo da licenciatura e mestrado, foi referida a importância para os alunos de Práticas/Projetos de Integração Curricular (PIC). Para além da vasta literatura sobre esse tema, a sua relevância foi também mencionada em variados documentos oficiais como é o exemplo do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) e do Decreto-Lei nº 6/2001 do Diário da República nº 15/2001 – I Série-A. Contudo, durante as semanas de observação das duas práticas que ocorreram neste segundo ano do mestrado, não foi visível a dinamização de nenhum projeto deste tipo.

São os principais objetivos do relatório: (i) apresentar as intervenções realizadas em dois contextos e os respetivos projetos, 1.º CEB e 2.º CEB; (ii) analisar os resultados obtidos nas intervenções realizadas, quer no que se refere aos objetivos dos projetos, quer no que concerne aos objetivos de aprendizagem; (iii) por fim, apresentar o processo investigativo realizado em torno das conceções dos professores de Português e de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e dos professores titulares de turma do 1.º CEB sobre a integração curricular nestes dois níveis de ensino.

O relatório encontra-se organizado em duas partes:

- na 1.ª parte apresenta-se uma descrição e análise crítica da prática pedagógica desenvolvida nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. Durante a observação destes contextos, encontrou-se um problema que é a base do presente estudo;
- na 2.ª parte encontra-se a problemática, questões de investigação e objetivos do estudo, fundamentados num quadro conceptual. É também

apresentada a metodologia do estudo, a apresentação e discussão dos resultados e as conclusões do estudo. Por fim, apresentada a reflexão final, na qual é descrita todo o processo vivenciado durante o desenvolvimento do estudo e a elaboração deste relatório.

1.^a PARTE

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

O estágio profissional no 1.º CEB decorreu num período de nove semanas (duas de observação e sete de intervenção), numa instituição semiprivada, com valências entre o 1.º CEB e o Ensino Secundário, localizada no concelho de Lisboa. O Projeto Educativo (PE)¹ do colégio baseia-se nos princípios de aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver em comunidade, promovendo a formação de jovens capazes de olhar criticamente para o mundo e de viver em sociedade de forma equilibrada e responsável.

A turma do 3.º ano de escolaridade na qual decorreu a intervenção era constituída por 23 alunos, 12 dos quais rapazes, sem casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A turma encontrava-se em monodocência coadjuvada, com uma professora titular a cargo das áreas disciplinares de Português, Estudo do Meio e restantes tempos do horário – Hora do Trabalho Para Casa, Estudo Apoio e Apoio ao Estudo –, significando isto que, inevitavelmente, os restantes tempos referidos eram, muitas vezes, dedicados ao Português ou a tarefas em curso. A área de Matemática era, então, lecionada por um outro docente do colégio, professor titular de uma outra turma do 3.º ano.

A avaliação diagnóstica da turma foi realizada nos diferentes domínios de competências (conhecimentos, comportamentos e atitudes), através da observação direta (participante e não participante), de entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes (Anexos A e B), importando ainda considerar os diálogos que resultaram do contacto diário com estes docentes, cujas informações foram sendo registadas.

Na turma, foram identificadas como principais **potencialidades** o gosto pela leitura; as capacidades de comunicação; a curiosidade, motivação e participação na sala de aula; o forte espírito crítico; o bom desempenho em atividades de desenho, ilustração e pintura; e os bons resultados académicos, de forma geral, em todas as áreas curriculares. As **fragilidades** consistiam na ausência de partilha de momentos pessoais/ familiares e

¹ Projeto Educativo, dos anos 2016 a 2019, presente no *site* da instituição.

na demonstração de sentimentos e atitudes de superioridade relativamente aos colegas. Perante estes factos, a intervenção centrou-se na dimensão pessoal e social dos alunos.

Em função do diagnóstico realizado, a **problemática** da intervenção desenhada foi a seguinte: *a promoção do desenvolvimento de competências socioafetivas contribui para melhorar os níveis de confiança e de respeito entre os alunos?*

A partir desta problemática, foram definidos os **Objetivos Gerais** (OG) do PI: a) manifestar atitudes de tolerância perante o outro; b) melhorar os níveis de confiança com os pares. As **estratégias globais** definidas foram as seguintes: (i) promoção do trabalho cooperativo; (ii) promoção de situações de partilha de opiniões e interesses pessoais; (iii) promoção de momentos de partilha de situações familiares dos alunos.

Ainda no capítulo das fragilidades e potencialidade do grupo, foi possível identificar, na área da **Matemática**, fragilidades na memorização das tabuadas do 6 ao 9, estando previsto que, no 3.º ano de escolaridade, todos os alunos saberiam de memória as tabuadas do 7 ao 9. Perante este facto, as Horas de Trabalho Para Casa e outras foram dedicadas à audição e visualização de vídeos da tabuada, durante as quais os alunos participaram ativamente, registando-se uma evolução positiva nos desafios de tabuadas.

No domínio das **artes**, os alunos foram envolvidos em atividades de observação crítica ou pesquisa de objetos artísticos, nomeadamente pinturas (*O Beijo* e *Mona Lisa*), poemas variados, um filme de Charlie Chaplin (*The Lion Cage*, 1928) e o texto dramático. No âmbito deste último, a turma foi desafiada a, autonomamente, formar grupos, tomar decisões acerca da distribuição de personagens e tarefas e apresentar uma improvisação do texto dramático lido. No estudo em torno do cinema, foi desenvolvido o projeto “As nossas histórias”, intitulado pelos próprios alunos, durante o qual cada um, sob a orientação de um instrumento de pilotagem construído com a turma e monitorizado pelos próprios (Anexo C), investigou a sua própria história, recolhendo relatos, vídeos e fotografias. No final da intervenção e depois de editado, o vídeo de cada um foi reproduzido e distribuído por todos os alunos.

Para além dos já referidos exemplos, o **trabalho em grupo** foi desenvolvido com mais frequência, nomeadamente: na tarefa de introdução ao algoritmo da divisão através da utilização de Material Multibásico; na análise e apresentação de notícias, durante o estudo deste género textual; na organização de imagens cronologicamente, no âmbito da

evolução dos meios de transporte e de comunicação; trabalho de investigação e apresentação sobre os astros (os oito planetas e o Sol); ficha de trabalho sobre o perímetro.

A introdução da rotina **Ler, Contar e Mostrar**, no início de cada semana, facilitou a concretização dos OG do PI através, uma vez mais, da partilha com a turma de situações vivenciadas em ambiente familiar.

As **Assembleias de Turma** foram gradualmente mais frequentes, com o intuito de conduzir os alunos a uma reflexão cada vez mais sistemática acerca das suas atitudes e, acima de tudo, abrindo espaço à concretização de um diálogo aberto e organizado. No total, realizaram-se quatro assembleias nas sete semanas de intervenção. Apesar da ausência de um diário de turma, o grupo revelou-se capaz de identificar problemas, nomeadamente no próprio comportamento e relacionamento interpessoal, estando a Assembleia também aberta a propostas de assuntos lançadas pelas estagiárias ou pela professora cooperante. Também foi possível discutir as opiniões dos alunos acerca das atividades a ser desenvolvidas e avaliar a sua motivação relativamente às propostas pelo grupo de estágio apresentadas.

Para melhor compreender como é que algumas das atividades desenvolvidas foram ao encontro dos objetivos e estratégias definidos, o Anexo D apresenta essa relação.

A avaliação contínua aconteceu utilizando diversos instrumentos e em diversos momentos, tal como é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Instrumentos e momentos de avaliação das aprendizagens no 1.º CEB.

Âmbito	Instrumentos e momentos de avaliação
Português	Grelhas de registo de observação direta; Fichas de trabalho realizadas pelos alunos; Produções dos alunos; Trabalhos de pesquisa; Comunicações orais.
Matemática	Grelhas de registo de observação direta; Desafios semanais; Fichas de avaliação formativa; Fichas de trabalho; Comunicação oral.
Estudo do Meio	Grelhas de registo de observação direta; Fichas de trabalho; Trabalhos de pesquisa e produções dos alunos; Comunicações orais.
Relações interpessoais	Grelhas de registo de observação direta; Registos das Assembleias de Turma; Autoavaliação, no término da Intervenção.

Nota. Elaboração própria.

Embora reconhecendo a dificuldade em avaliar estes objetivos no PI de sete semanas, pois relacionam-se com as dimensões pessoal e social dos alunos, cujas mudanças são lentas e quase imperceptíveis, houve um esforço, por parte do par de estágio, para que fossem implementadas formas de avaliação diversificadas, tal como é visível na Tabela 1. Para além dos instrumentos referidos na tabela, a avaliação final do projeto ocorreu através do preenchimento, pelos alunos, de um questionário (Anexo E) relacionado com o desempenho das estagiárias durante o processo, nomeadamente no que diz respeito às atividades desenvolvidas, ao sentimento de satisfação durante as aulas e às aprendizagens adquiridas.

Assim, das atividades desenvolvidas e mencionadas no questionário, a introdução do algoritmo da divisão através do Material Multibásico (MAB) foi aquela que mais alunos (sete) referiram não ter gostado de a fazer, quatro gostaram “mais ou menos” e apenas doze alunos (cerca de metade da turma) “gostaram muito”. Face a estes resultados, decidiu-se perceber, através de uma discussão em turma, as razões pelas quais tantos alunos não gostaram da atividade desenvolvida, chegando-se a duas principais conclusões: (i) muitos alunos não ficaram satisfeitos com o grupo com o qual trabalharam e (ii) não voltaram a utilizar o MAB de forma a aprender a trabalhar com ele. Os mesmos alunos que afirmam não terem gostado desta atividade, são os mesmos que referiram não saber utilizar o material, no entanto, estes mesmos alunos afirmam ainda que se encontravam bastante curiosos e entusiasmados com a tarefa o que, provavelmente, originou uma ainda maior frustração devido à incapacidade de manipular o MAB.

OG1: Manifestar atitudes de tolerância para com o outro

A avaliação deste objetivo teve por base, em parte, três situações diferentes, todas sistematizadas numa tabela (Anexo F). A esta avaliação, acrescentaram-se as informações obtidas pela própria observação direta participada durante o decorrer das semanas de intervenção (considerada a observação n.º 4, na tabela) à exceção do primeiro indicador, pois foi neste em que se sentiu maior dificuldade de avaliação.

À exceção de três alunos nos quais não se verificou nenhuma evolução, considerou-se que, através das atividades desenvolvidas, a maioria dos alunos da turma foram revelando maior tolerância e maiores competências de cooperação perante os

colegas, contrariando o inicial afastamento. Ainda assim, importa salientar que os alunos mantêm entre si naturais relações de maior ou menor proximidade, podendo isto influenciar os resultados, especialmente dos três alunos dos quais não houve evolução.

OG2: Melhorar os níveis de confiança com os pares

Relativamente ao segundo objetivo, apesar de ser difícil compreender a evolução do mesmo e da sua avaliação se ter revelado escassa e ambígua (sobretudo devido ao pequeno espaço temporal da intervenção), acredita-se que a maioria dos alunos desenvolveu a sua capacidade de trabalhar em grupo e a responsabilização surgiu também como um fator indispensável à confiança entre pares. Além disso, à medida em que foram sendo desenvolvidas mais apresentações orais formais, foi possível reparar que os alunos tinham cada vez mais facilidade em apresentar-se à turma, possivelmente por estarem cada vez mais habituados a essas situações. Deduziu-se que essa facilidade poderá estar também relacionada com a maior confiança que os alunos tinham perante os colegas e em si próprios para momentos de exposição.

Sobre a integração curricular

Durante o período de observação, foram inexistentes os PIC dinamizados pelos professores cooperantes, possivelmente devido ao período em questão: a última semana do 2.º período e a primeira semana do 3.º período.

Relativamente à integração curricular no período de intervenção, esta foi, de algum modo, dificultada pelo sistema de monodocência coadjuvada, considerando as limitações que tal implica na concretização de projetos que envolvam ambas as áreas disciplinares. Também a própria calendarização prevista pelos docentes cooperantes nem sempre abriu espaço a abordagens interdisciplinares.

Finaliza-se referindo que, apesar de ter sido considerada, pelo par de estágio, um entrave para práticas integradoras do currículo, é importante salientar a relevância desta experiência de intervenção educativa num contexto de uma turma que se encontrava em monodocência coadjuvada, tendo em conta que a temática do presente estudo se centra nas conceções dos professores sobre as práticas de integração curricular. Assim, será que, à semelhança do que foi sentido pelo par de estágio, os docentes envolvidos consideram que a monodocência coadjuva dificulta a dinamização de projetos deste tipo?

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

À semelhança da prática pedagógica do 1.º CEB, também a prática do 2.º CEB foi desenvolvida durante um período de duas semanas de observação, acrescidas de sete de intervenção, numa escola localizada no concelho da Amadora, inserida no Projeto TEIP².

A intervenção ocorreu em duas turmas do 5.º ano, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. A turma **5.ºB** era constituída por 23 alunos, três deles alunos de Português Língua Não Materna (PLNM). Já o **5.ºD** era composto por 20 alunos, cinco dos quais são alunos de PLNM. Ambas tinham três alunos com NEE. Ao analisar o documento da caracterização das duas turmas, destacam-se as taxas de reprovação elevadas, se tivermos por referência os resultados a nível nacional: no 5.º ano de escolaridade, a taxa de retenção é de 8,4% (Justino, 2015). Na turma 5.ºB, dos 23 alunos, 13 já reprovaram, pelo menos, uma vez (aproximadamente 57% dos alunos). Relativamente ao 5.ºD, dos 20 alunos, seis já reprovaram, pelo menos, uma vez, correspondendo a uma taxa de retenção de 30%.

No período de observação, recolheram-se diversas informações sobre a turma através da observação direta, pesquisa documental e entrevistas aos docentes cooperantes (Anexos G e H). Essas informações permitiram chegar às fragilidades e potencialidades, comuns às duas turmas: como **potencialidades**, os alunos eram participativos e capazes de fazer inferências a partir de textos narrativos; relativamente às **fragilidades**, os alunos tinham dificuldade em pedir a vez e ouvir o outro, tinham um vocabulário pouco rico, dificuldade em olhar para o interlocutor em momentos de dialogo, os momentos de comunicação oral formal eram inexistente, a quantidade de retenções era elevada e a fluência, precisão e entoação na leitura eram fracas.

A partir das fragilidades e potencialidades nomeadas, colocaram-se quatro **questões-problema** que foram a base para a formulação da problemática, dos objetivos e das estratégias do Plano de Intervenção:

² Projeto Território Educativo de Intervenção Prioritária, de 2014 a 2017, presente no *site* do agrupamento.

- Como promover mais momentos ricos de comunicação oral?
- Como fornecer aos alunos ferramentas essenciais para uma boa comunicação oral?
- Como ajudar os alunos a melhorar a fluência, precisão e entoação na leitura?
- Como promover mais momentos de leitura individual?

A partir das questões-problema colocadas, definiu-se uma **problemática** que orientou o processo de Intervenção Educativa no 2.º CEB: *que novas atividades/tarefas implementar nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no sentido de garantir o desenvolvimento de competências nos domínios da comunicação oral e da leitura de diferentes tipos de texto?*

Posteriormente, definiram-se os dois OG da intervenção que foram a base para o desenvolvimento de todo o PI:

- a) desenvolver competências de comunicação oral;
- b) desenvolver competências de leitura de textos diversos.

O PE³ do agrupamento apresenta um conjunto de objetivos, entre os quais o de “promover o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita”, o que oferece aos objetivos do projeto uma nova relevância.

Por fim, para garantir o sucesso dos dois objetivos definidos, era importante que se elaborassem e aplicassem **estratégias** que concorressem para esses mesmos objetivos, sendo elas: (i) criação de momentos de comunicação oral formal; (ii) implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade e na compreensão oral; (iii) promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas; (iv) criação de mais momentos de leitura individual.

Tal como a Tabela 2 indica, as estratégias (i) e (ii) concorrem especificamente para o primeiro objetivo referido e as estratégias (iii) e (iv) para o segundo. Para uma melhor compreensão destas estratégias, a Tabela 2 apresenta a relação entre as mesmas e os objetivos definidos.

³ Projeto Educativo dos anos 2013 a 2017 apresentado no site da instituição.

Tabela 2

Relação objetivos gerais/ estratégias de intervenção

Estratégias Objetivos gerais	Criação de momentos de comunicação oral formal	Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade e na compreensão oral	Promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas	Criação de mais momentos de leitura individual
Desenvolver competências de comunicação oral	X	X		
Desenvolver competências de leitura de textos diversos.			X	X

Nota: Retirado do Projeto de Intervenção.

Uma vez delineados os objetivos, foi possível prosseguir para a planificação das aulas, tendo sempre por base desenvolver mais atividades de leitura de textos diversos e mais momentos de comunicação oral, nas duas disciplinas. Assim, para a estratégia *promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas*, na disciplina de Português, deu-se continuidade à rotina da leitura dos capítulos da obra *A Fada Oriana* (texto narrativo); os alunos leram e escreveram textos descritivos e cartas; e os alunos da turma B leram e ouviram ler textos poéticos. No âmbito da disciplina de HGP, os alunos puderam contactar com notícias relacionadas com os conhecimentos e conceitos do conteúdo que estava a ser trabalhado - Os Muçulmanos na Península Ibérica; e, ao longo das aulas, os alunos leram, ouviram ler e interpretaram pequenos excertos de acordos, bulas, lendas, crónicas, ..., presentes no manual.

De modo a dar espaço à *criação de mais momentos de leitura individual*, os alunos, sempre que contactavam com um texto (independentemente do seu tipo), liam-no individualmente. Assim, decidiu-se acrescentar um momento de leitura individual prévio à leitura em voz alta dos capítulos da obra *A Fada Oriana*, permitindo que cada aluno pudesse treinar a sua leitura antes de a fazer em voz alta, para a turma.

A *criação de momentos de comunicação oral formal* surgiu devido à inexistência, durante o período de observação, de momentos de comunicação oral formal. Assim, para o efeito, na disciplina de HGP, desenvolveram-se as apresentações das notícias analisadas e as apresentações orais da pesquisa e síntese de conceitos dos conteúdos que se encontravam a ser trabalhados. No âmbito da disciplina de Português, desenvolveram-se apresentações dos trabalhos elaborado sobre a obra *A Fada Oriana* e sobre a sua autora (realizados individualmente, a pares ou em grupos). Todos estes momentos, fossem eles formais ou informais, foram alvo de avaliações pelo par de estágio, através de grelhas de

registo de observação, sendo esta a última estratégia definida (*implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral)*).

Para uma melhor compreensão de algumas das atividades desenvolvidas, dos OG e das estratégias definidas, o Anexo I apresenta a relação entre essas três vertentes.

Por último, fez-se um balanço das avaliações das aprendizagens dos alunos no que diz respeito aos objetivos gerais delineados no PI, comparando a avaliação diagnóstica com a avaliação final. Esta avaliação foi contínua e aconteceu recorrendo a grelhas de registo de observação direta; a fichas de trabalho realizadas pelos alunos; a comunicações orais; e às produções dos alunos. Então, para a avaliação dos objetivos do PI, definiram-se um conjunto de indicadores para cada objetivo, apresentados nos Anexos J a M. Tal como é observável nos anexos referidos, não foi possível avaliar todos os indicadores propostos, uma vez que não houve a possibilidade de desenvolver atividades, todas as semanas, no âmbito de alguns desses indicadores. Face a este problema, várias observações foram reunidas na mesma tabela, procurando verificar a evolução de cada aluno através da análise das avaliações em períodos de uma ou duas semanas.

OG1: Desenvolver competências de comunicação oral

Para este objetivo, 9 dos 16 indicadores de avaliação definidos encontram-se compreendidos no objetivo intermédio *produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência* e, por essa razão, este foi aquele para o qual se concorreu com predominância através das atividades dinamizadas. Assim, analisando as grelhas de registo de observação direta (Anexos J e K), bem como a observação direta (participante e não participante) feita no período de intervenção, verificou-se que: (i) não houve uma evolução positiva significativa no uso oportuno da palavra (continuando então a ser uma das fragilidades da turma); (ii) houve uma melhoria significativa no uso da palavra de modo audível; (iii) nos momentos de apresentações orais mais ou menos formais, verificou-se que a maioria dos alunos tem a preocupação de planificar o seu discurso oral, de fazer a apresentação com sucesso e de utilizar vocabulário adequado.

OG2: Desenvolver competências de leitura de textos diversos

Por ter sido o objetivo intermédio, integrante do segundo OG, no qual mais se incidiu e de forma a melhor compreender a evolução dos alunos nos indicadores desse

objetivo (lê um texto com precisão; lê um texto com entoação; lê com uma velocidade de, no mínimo, 140 palavras por minuto), elaboraram-se, através da análise das grelhas de registo de observação do segundo objetivo (Anexos L e M), os gráficos apresentados nos Anexos N e O, nos quais é feita uma comparação das avaliações iniciais e final do desempenho dos alunos nesse objetivo intermédio.

Na análise desses gráficos, verifica-se que, de uma forma geral, o desempenho dos alunos das duas turmas nesse objetivo melhorou e que, apesar de o número de alunos de nível vermelho (o mais baixo possível) e amarelo reduziu enquanto que o número de alunos de nível verde (o mais alto) aumentou. Estas evoluções são ainda mais visíveis na turma D, pois deixaram de existir alunos no nível vermelho e que o número de alunos de nível verde aumentou consideravelmente (para mais de metade da turma).

Quanto aos restantes objetivos intermédios inseridos neste OG (Anexos L e M):

- *Ler textos diversos*: os alunos foram contactando, ao longo da intervenção, com diferentes géneros textuais (narrativo, descritivo, notícias, carta e texto poético);
- *Compreender o sentido dos textos*: a maioria dos alunos era capaz de compreender o sentido dos textos (orais e escritos), havendo maior facilidade em compreender instruções do que em distinguir informações essencial de acessória;
- *Ler textos expositivos*: foram desenvolvidas várias atividades com o intuito de oferecer aos alunos estratégias eficazes de leitura deste tipo de texto, tendo-se verificado uma evolução positiva, mas pouco significativa;
- *Avaliar criticamente os textos*: os alunos eram capazes de elaborar e exprimir opiniões críticas sobre os textos trabalhados.

Sobre a integração curricular

Para terminar, importa referir que, durante esta prática (no período de observação), não se observou nenhum momento de integração curricular, em nenhuma das duas disciplinas. O mais próximo desse conceito foi um momento em que a docente de Português comparou a morfologia do corpo humano (Ciências Naturais) com a morfologia das frases, ajudando, assim, os alunos a perceberem o significado da palavra. Contudo, apesar de ter sido o momento mais próximo, encontra-se ainda bastante afastado da essência de integração curricular.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Após a análise das duas secções anteriores, é possível perceber que as duas práticas são completamente diferentes, não só pelos níveis de ensino e/ou pelas práticas dos docentes, mas também pelos dois contextos. A prática do 1.º CEB ocorreu num contexto socioeconómico e cultural de nível bastante mais elevado do que o contexto da prática do 2.º CEB. Estas diferenças prendem-se com a localização das duas escolas, mas também com o tipo de ensino: privado no 1.º CEB e público no 2.º CEB.

Tal como já foi referido anteriormente, nas secções 1. e 2. deste relatório, as duas turmas do 5.º ano estavam num regime de **pluridocência**, ou seja, cada disciplina é assegurada por um professor específico . . . , implicando que cada turma chegue a ter quase dez docentes” (Afonso, 2008, pp. 104-105). Já a turma do 3.º ano estava num regime de **monodocência coadjuvada** que corresponde, segundo a alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei n.º 49/2005 do Diário da República n.º 166/2005 – I Série A, à situação do docente, como principal responsável pelo ensino-aprendizagem (Professor Titular de Turma), ser coadjuvado em áreas especializadas.

Analisando então o regime de ensino observado nos dois CEB, apesar de ser diferente, apresentava algumas semelhanças que devem ser analisadas com algumas reservas. A turma do 1.º CEB, quase diariamente (exceto à sexta-feira), contactava com dois professores distintos na sua prática, ajudando os alunos, assim, a aproximarem-se do regime em vigor no 2.º CEB. Tal como é mencionado na alínea b) do n.º 1 do artigo 8.º na Lei n.º 49/2005 do Diário da República n.º 166/2005 – I Série A, o 2.º CEB “organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (p. 5127), ou seja, pluridocência.

Relativamente às turmas em si, as mesmas eram muito distintas. É certo que nenhuma turma é igual, devido aos diferentes contextos e ao facto de os próprios alunos serem todos diferentes. Contudo, ao nível das **competências adquiridas** pelos alunos das turmas dos dois ciclos, verificou-se que a turma do 3.º ano mais facilmente realizava atividades de exploração e pesquisa do que as duas turmas do 5.º ano. Para estas últimas, o modelo de ensino mais proveitoso era o expositivo, sendo essa a razão pela qual se

incidiu mais nesse método. Ainda assim, tentou-se dinamizar variadas atividades mais exploratórias com o intuito de colocar os alunos “perante a necessidade de questionar a realidade, recolher informação para responder às suas questões, confrontar pontos de vista, refletir criticamente e comunicar resultados” (Dias & Hortas, 2015, p. 193). A razão desta diferença entre as turmas do 1.º e do 2.º CEB poderá estar relacionada com os tipos de práticas a que os alunos estiveram sujeitos ao longo da sua vida escolar.

Uma outra grande diferença entre as turmas relaciona-se com a **motivação** para a escola. Os alunos da turma do 3.º ano eram muito motivados, tanto para a escola, como para as atividades desenvolvidas, e apresentavam curiosidade e interesse em aprenderem mais. Contrariamente, verificou-se que os alunos das duas turmas do 2.º CEB, no geral, se encontravam muito desmotivados para irem às aulas, faltando, muitas vezes, às mesmas. Também a motivação destes alunos para a realização das atividades propostas era, algumas vezes, escassa.

Drew, Olds e Olds (1989) mencionam Bárbara, uma professora do 5.º ano que considera que “a motivação é um processo tanto efetivo como cognitivo, que se produz através de uma visão pessoal clara do que cada um de nós considera importante” (p. 17). Na prática do 1.º CEB, o par de estágio teve a oportunidade de assistir a uma reunião de Pais e Encarregados de Educação (PEE), na qual foi notória a vontade dos PEE em participarem e em terem conhecimento das atividades e dinâmicas propostas.

A falta de motivação para a escola poderá ser um dos fatores da elevada taxa de retenção (isto se tivermos por base os níveis nacionais, tal como foi referido anteriormente, na secção 2) das duas turmas do 2.º CEB, havendo também um grande contraste com a turma do 3.º ano, na qual a taxa de retenção era de 0%.

A motivação para a leitura era também diferente nas turmas. A maioria dos alunos da turma do 1.º CEB adorava ler, tendo sempre consigo um livro para ler nos “tempos mortos” das aulas e/ou nos intervalos. Já nas duas turmas do 2.º CEB, esta motivação não era visível na maioria dos alunos ou em praticamente nenhum. Importa salientar que, por vezes, quando se fazia a distribuição do capítulo da obra *A Fada Oriana* pelos alunos, alguns deles mostravam interesse em quererem ler mais, revelando que a motivação para lerem e para lerem em voz alta estava a aumentar.

As duas turmas do 2.º CEB não tinham todas as aulas na mesma **sala** e as salas eram utilizadas por diversas turmas. Estas poderão ser duas das razões pelas quais não existia nenhum material exposto na sala (fosse eles elaborado pelos alunos ou não), ao contrário da sala da turma do 1.º CEB, na qual todas as paredes tinham materiais expostos elaborados pelos alunos. A disposição da sala, tanto a forma de organização das mesas, como os lugares onde os alunos se sentavam, da turma do 3.º ano estava constantemente a ser alterada, conforme fosse conveniente, enquanto que nas duas turmas do 5.º ano apenas eram alterados os lugares onde os alunos se sentavam, sendo que a disposição das mesmas era sempre a mesma: os alunos sentavam-se a pares ou individualmente e as mesas estavam todas afastadas umas das outras.

Tanto na turma do 3.º ano, como nas duas turmas do 5.º ano, foi visível o **acompanhamento** individual, por parte de todos os docentes cooperantes, dos alunos que apresentavam mais dificuldades, fossem elas ao nível da atenção, na aquisição e compreensão dos conteúdos ou outras dificuldades que pudessem surgir. Como estratégia, alguns dos professores organizavam a sala de aula de forma a que os alunos com maiores dificuldades tivessem um lugar que lhes fosse benéfico: ou perto do docente para ter um apoio mais individual; ou sozinho numa mesa para tentar captar a sua atenção; ou com um colega que o apoiasse.

Verificou-se que a **gestão do horário** era distinta entre os dois ciclos. Tal como já foi referido, a turma do 1.º CEB tinha uma professora titular de turma que ficava encarregue de lecionar quase todas as áreas disciplinares do horário dos alunos (exceto Matemática, devido ao regime de ensino, e as Atividades de Enriquecimento Curricular), o que lhe permitia gerir o horário, ou seja, por exemplo, se as terças-feiras à tarde fossem destinadas a Estudo do Meio, mas naquele dia específico a docente considerava que seria melhor lecionar Português, poderia fazer essa troca entre as duas áreas, não tirando horas a nenhuma delas. No 2.º CEB, essa gestão não é tão fácil, pois o regime é de pluridocência, ou seja, vários professores lecionam as várias disciplinas, sendo que cada um fica somente encarregue da gestão da sua disciplina.

No que concerne a implicação dos alunos no **processo de avaliação**, em todas as turmas os alunos faziam a sua autoavaliação, nomeadamente no final de um período: na turma do 3.º ano, uma vez que a primeira semana de observação correspondeu à última

semana do 2.º período, foi possível observar essa autoavaliação dos alunos em todas as áreas disciplinares; nas duas turmas do 5.º ano, esse processo não foi observado, mas foi referido pelos docentes cooperantes nas suas entrevistas (Anexos G e H). Relativamente a outros processos de regulação e de avaliação presentes nas três turmas, observaram-se momentos de avaliação sumativa e tomou-se conhecimento, através da observação direta e das entrevistas realizadas aos docentes cooperantes (Anexos A, B, G e H), da avaliação contínua que, no geral, os professores referem ser realizada todos os dias, através do comportamento, realização das atividades, fichas, participação, os trabalhos para casa, entre outros indicadores. A esta avaliação contínua dá-se o nome de avaliação formativa, a qual, segundo Scallon (citado por De Ketele & Roegiers, 1999), “tem por objecto assegurar a progressão de cada indivíduo num acção de aprendizagem, com a intenção de modificar a situação de aprendizagem ou o ritmo desta progressão, para introduzir (se for caso disso) melhorias ou correctivos apropriados” (p. 53).

Importa salientar que foi observado que, no 2.º CEB, os docentes encontravam-se apenas preocupados com a disciplina que tinham a seu cargo, não tendo sido observado nenhuma preocupação em saber o que estava a ser trabalhado nas outras disciplinas e se poderia haver uma ponte entre a sua disciplina e as restantes. Já na prática do 1.º CEB, observou-se que a professora titular de turma teve sempre a preocupação em saber o que era lecionado na área disciplinar de Matemática (que era lecionada pelo professor J.) e, caso os alunos tivessem alguma dificuldade nessa área, tentava ajudá-los a colmatá-las nas aulas de Estudo de Apoio ou outras (exemplo disto foram as *tecnatabuadas*, através das quais a professora e o par de estágio tentou colmatar a dificuldade de os alunos em decorarem e perceberem as tabuadas do 6 ao 9).

Um outro aspeto que importa referir relaciona-se com a cooperação entre docentes. A mesma não foi de todo visível no contexto do 2.º CEB (talvez por os professores estarem apenas centrados na sua disciplina, tal como foi referido anteriormente); no contexto do 1.º CEB, os professores cooperavam de forma a tentar, em conjunto, colmatar as dificuldades dos alunos, contudo, havia ainda pouca articulação entre a área disciplinar de Matemática e as de Português e Estudo do Meio.

Por fim, tal como foi referido anteriormente neste relatório, observou-se que, tanto na turma da prática do 1.º CEB como nas duas turmas da prática do 2.º CEB, existia um

contacto reduzido (ou inexistente) com práticas de integração curricular. Por essa razão, o presente estudo incide sobre um **problema** que emerge destas duas práticas: *a ausência de projetos de integração curricular no 1.º e 2.º CEB*, apesar de o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) apontar nesse sentido.

2.^a PARTE

4. DO PROBLEMA À PROBLEMÁTICA: FUNDAMENTAÇÃO

Uma vez identificado o problema, a partir da observação dos dois PI realizados nos dois ciclos de ensino em que incidiram as experiências de iniciação à prática profissional, importa iniciar o caminho que conduza à definição da problemática que orientará o estudo que agora se apresenta, fundamentando-a num quadro conceptual que lhe dê suporte.

4.1. Problemática, conceitos e objetivos do estudo

De acordo com o problema atrás enunciado, considerou-se pertinente desenvolver um estudo através do qual fosse possível tentar perceber, junto de docentes do 1.º e 2.º CEB, o porquê da ausência de práticas integradoras do currículo naqueles dois níveis de ensino. Nesse sentido, elaborou-se uma **problemática** que será a base para a investigação do presente relatório: **quais as potencialidades e os constrangimentos identificados a partir das conceções dos professores de 1.º e 2.º CEB que poderão inibir ou facilitar a implementação de projetos de integração curricular?**

A partir da problemática elaborada, definiram-se as seguintes **questões de investigação**: (i) Como definem os professores do 1.º e 2.º CEB um projeto de integração curricular? (ii) Quais as potencialidades da monodocência para projetos de integração curricular? (iii) Será a pluridocência uma condicionante para a realização destas práticas? (iv) Que vantagens resultam, para os alunos, de práticas integradoras do currículo? (v) Quais são as condicionantes na realização destas práticas? (vi) Como se poderia promover um ensino mais integrado no 1.º e 2.º CEB?

Assim, pretende-se, com o presente estudo:

- a) identificar e analisar as conceções dos docentes, do 1.º e do 2.º CEB, sobre projetos de integração curricular;
- b) identificar e analisar as conceções dos docentes sobre as potencialidades e os constrangimentos da monodocência e da pluridocência para a realização dessas práticas;

- c) Reconhecer as concepções dos docentes sobre os fatores que poderão facilitar e promover a realização de práticas de integração curricular nos dois ciclos de ensino.

Com estes três grandes objetivos orientadores do estudo que se apresenta neste relatório, ensaia-se um contributo para melhor compreender as razões que dificultam as abordagens do currículo numa lógica de integração de saberes e definir algumas linhas que ajudem a promover práticas integradas dos saberes, quer no 1.º, quer no 2.º CEB.

4.2. Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade

No decorrer deste estudo, e tendo por referência a problemática anteriormente definida, alguns conceitos serão mobilizados e, por essa razão, importa ensaiar uma definição que ajude a mobilizá-los para caracterizar as práticas de integração curricular, nomeadamente: **multidisciplinaridade** e **interdisciplinaridade**.

Numa primeira abordagem, poder-se-á olhar para a formação de cada uma das palavras. Ambas são compostas pelo radical “disciplinar”, ao qual se acrescenta um sufixo (*idade*) e um prefixo (*multi* e *inter*).

Multi, nas palavras de Pombo, Guimarães e Levy (1994), significa *muitos*, logo, **multidisciplinaridade** remete, nas palavras dos autores, “para a diversidade e quantidade das disciplinas em jogo” (p. 12). Pombo (2005) indica que *multi* tem por detrás a ideia de *juntar muitas disciplinas*, ou seja, *colocar umas ao lado das outras*.

Para Delattre (2006), multidisciplinaridade corresponde a “uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão das coisas e dos próprios métodos” (p. 280). Ou seja, qualquer realização teórica que mobilize diversos saberes, corresponde então a um empreendimento multidisciplinar (Delattre, 2006). Então, *multidisciplinaridade* é, em síntese, o contributo de diferentes disciplinas, uma colaboração entre elas, mas sem que estas sofram alterações nos seus objetos e/ou métodos científicos.

Relativamente ao prefixo *inter*, Pombo (2005) refere que o mesmo remete para uma *articulação*, uma *inter-relação* que leva a uma *ação recíproca*. Então, a palavra

interdisciplinaridade refere-se a uma relação mútua de troca de saberes entre duas ou mais disciplinas do currículo.

Nas palavras de Pombo (2004), a interdisciplinaridade surge “como algo que designa diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas; . . . algo que, em última análise, visa superar a compartimentação disciplinar que tradicionalmente configura as instituições de produção e transmissão do conhecimento” (p. 34). Então, pode-se considerar a *interdisciplinaridade* como uma “qualquer forma de *combinação* entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes” (Pombo, 2004, p. 38). Também Silva (2005) defende que a interdisciplinaridade representa uma relação de reciprocidade, de mutualidade, pois “constitui um conjunto de acções interligadas de carácter totalizante, isenta de qualquer visão parcelada e que tem por objectivo a superação das fronteiras disciplinares conceptuais” (p. 221).

Pacheco (2000b) sustenta que “a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (p. 31). Ou seja, o facto de alguns conteúdos de determinadas disciplinas serem semelhantes e de poder existir uma interdisciplinaridade entre eles, não faz com que haja uma quebra nas “barreiras” das diferentes disciplinas, pois, apesar de esses conteúdos serem semelhantes, continuam a existir diferenças entre eles, cada disciplina terá uma visão diferente sobre esses conteúdos. O importante é conseguir tirar proveito dessas diversas visões.

É na base destes dois conceitos, centrados numa possível abordagem ao conhecimento científico, que se erguem as propostas de gestão curricular que se desenvolvem em torno de outros dois conceitos: a **articulação curricular** e a **integração curricular**.

4.3. Articulação e integração curricular

Tanto articulação como integração curricular têm adjacente o conceito de **currículo**. Assim, primeiramente, revela-se necessário definir este conceito de forma a compreender melhor os restantes conceitos que estão envolvidos na problemática definida para este estudo.

O conceito de **currículo** foi evoluindo, ao longo dos anos, acompanhando as mudanças na Educação e na Escola e, por essa razão, a sua definição foi também sofrendo alterações. Nas palavras de Morgado (2000), “a mais antiga definição de currículo o identifica com plano de estudos, cursos de matérias em estudo” (p. 22) e Ribeiro (1992) afirma que, de entre os significados mais comuns, sobressai aquele que “identifica currículo com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso” (p. 11). Mencionando ainda Cardoso (1987), este autor define currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade” (p. 222).

Contudo, apesar de ser comum que muitas das concepções de currículo estejam associadas aos conceitos de disciplinas, planos de estudos, planificações ou programas, alguns autores defendem que o currículo vai muito além desses conceitos (Barbosa, 2010). Pacheco (2007), tentando ultrapassar aquelas barreiras ou limites da noção de currículo, refere que diversos autores definem currículo como “um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar” (p. 17), conceituando-o “como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (p. 17).

Roldão (2013), define currículo como sendo “o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessárias num dado tempo e contexto” (p. 18), sendo o encargo da escola garantir a satisfação dessas aprendizagens.

No Decreto-Lei nº 6/2001 do Diário da República nº 15/2001 – I Série-A, currículo nacional é “entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (pp. 258-259).

Por fim, Beane (2000) compara o currículo a um conjunto de peças de um *puzzle* que, estando sozinhas, não possuem grande significado. Esse significado é apenas adquirido quando elas se encontram reunidas, completando, assim, o *puzzle*. Neste caso, considerando o currículo como o *puzzle* e as suas peças os saberes das diversas disciplinas

e as competências a desenvolver, é necessário que eles estejam unidos para que o currículo faça sentido para os alunos, para que seja um “currículo ‘coerente’” (p. 42).

Então, **articulação curricular** estará relacionada com a articulação do currículo. Mas o que será então articulação? Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002), articulação é um nome feminino que denota ao ato ou efeito de articular. Por sua vez, articular significa unir, juntar. Assim, articulação curricular será a união dos diferentes saberes das diversas disciplinas do currículo, a união de diversas aprendizagens e competências.

Articulação curricular é vista, por Morgado e Tomaz (2009), “como uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (p. 3). Esta definição é completada, pelos autores, com duas dimensões:

(1) *Articulação curricular horizontal* – se estamos a referir-nos à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem; (2) *Articulação curricular vertical* – se nos referirmos a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes. (pp. 3-4)

Tal como aponta Leite (2012), existem duas vertentes da articulação curricular: a primeira aponta a articulação entre o currículo e “o meio em que se insere a escola e a relação entre a cultura escolar e as culturas de origem dos alunos” (p. 88); a segunda vertente invoca uma relação entre disciplinas e os seus conteúdos, abordando novamente conceitos como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e outros. Então, segundo a mesma autora, a articulação curricular justifica-se “por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (p. 88).

Pela lógica do conceito de articulação curricular, **integração curricular** estará então relacionada com a integração do currículo. Mais uma vez, recorre-se ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002) de forma a perceber o que significa integração: nome feminino que denota ao ato ou efeito de integrar. Integrar significa incluir,

incorporar, completar. Ou seja, a integração curricular é então a inclusão dos saberes das diferentes disciplinas do currículo, é “uma prática que favorece a aprendizagem interdisciplinar” (Pacheco, 2000b, p. 33).

Mas será que a integração curricular é apenas a integração entre as diferentes disciplinas? Não seria essa a mesma definição de interdisciplinaridade? Para Alonso e Sousa (2013), o conceito de integração curricular vai além do conhecimento associado às disciplinas escolares. Para estes autores, esse conceito “admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (p. 54). Os autores concluem que “possibilitar uma relação mais ativa, sistêmica e significativa do aluno com o conhecimento e a cultura é a razão de ser da integração curricular” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54).

Nas palavras de Beane (2003), à ideia de integração curricular encontram-se subjacentes dois propósitos importantes: (i) “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências” (p. 94); (ii) e “promover a integração social democrática entre os jovens” (p. 94). Relativamente ao primeiro, por *experiências*, o autor refere-se às “ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo” (p. 94), sendo as percepções, crenças, valores, entre outros, exemplos disso. Então, com este princípio, o autor refere-se ao “modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-lo nos seus próprios esquemas de significado e com eles progredirem” (p. 95). No que concerne o propósito (ii), para que este aconteça, é necessário que o currículo esteja “organizado em torno de questões pessoais e sociais, planificado de modo colaborativo e posto em acção por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento” (Beane, 2003, p. 96).

Então, com base nas definições de Alonso e Sousa (2013) e de Beane (2003), pode-se concluir que, para além dos conhecimentos oferecidos pelas diferentes disciplinas e professores, a integração curricular engloba também as experiências dos alunos e, ainda, questões sociais e democráticas. Esta conclusão é também defendida por Fonseca (2015) que afirma que a “integração curricular se constitui como um espaço que possibilita o diálogo e a interação com as diferentes dimensões da vida escolar: integração

das experiências dos alunos, integração do conhecimento interdisciplinar, integração social e a integração do conhecimento dos professores” (p. 221). No artigo de Fonseca (2015), vários professores que integraram essa investigação concluíram que a integração curricular potencializou “o desenvolvimento do aluno como cidadão ativo e reflexivo, na medida em que ele não só é perspectivado pelos professores como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, como ele próprio o reconhece” (p. 222).

Para concluir, importa referir que, à semelhança da articulação curricular, também o conceito de integração curricular é composto por duas dimensões:

- *Integração curricular horizontal* – uma integração realizada entre as diversas disciplinas de um mesmo ano de escolaridade;
- *Integração curricular vertical* – uma integração de saberes de determinadas disciplinas do currículo entre dois ou mais anos de escolaridade.

Em síntese, sustentada no conceito de interdisciplinaridade, a integração curricular é a expressão, na sala de aula, de uma gestão do currículo que tenta compreender os fenómenos numa perspetiva global, a qual se traduz numa abordagem de **integração curricular**. Todavia, esta não se limita às suas dimensões cognitivas, resultantes das diferentes disciplinas escolares, mas inclui também uma dimensão cívica, de educação cidadã, que lhe é oferecida pelos métodos que mobiliza, nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e as Atividades Investigativas (AI).

4.4. Práticas de integração curricular

Assim, uma vez definida integração curricular, importa responder a um novo par de questões: o que são então **práticas de integração curricular**? quais são os elementos caracterizadores de uma prática de integração curricular?

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que práticas de integração curricular, projeto curricular integrado ou projetos de integração curricular remontam para o mesmo significado, ou seja, os três fazem parte do mesmo leque de sinónimos.

Alonso (2002) refere que a ideia de Projeto Curricular Integrado

sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e

processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um *projecto comum* que oriente a formação integrada dos alunos. (p. 62)

Tal como se concluiu na secção 3 deste relatório, se analisarmos as escolas atuais, muitas delas não desenvolvem práticas integradoras do currículo, possivelmente porque ainda encontramos uma forte inércia na conceção e implementação de uma visão/prática acentuadamente disciplinar e um enorme “vinco” entre elas, isto é, o tempo destinado à disciplina de Português, será apenas para Português; o tempo destinado à disciplina de Matemática, será só para Matemática; e por aí fora. Este “vinco” é ainda mais visível no 2.º CEB (pelo que foi observado na prática desse ciclo), talvez devido à pluridocência. Contudo, não deixa também de ser visível no 1.º ciclo, ainda que o professor tenha “nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo” (Alonso, 2002, p. 63) talvez mais facilitadora do que com a pluridocência.

Alonso (2006) refere que, de forma a que seja uma estratégia adequada para a construção de competências, os PIC devem consistir em:

- partir de um *contexto pessoal e social significativo* – situação problemática ou núcleo globalizador que se relacione com a realidade quotidiana – e levantar questões críticas que orientem o processo de pesquisa, questionamento, observação dos fenómenos em estudo;
- *adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinente* (conceptuais, procedimentais e atitudinais; disciplinares e/ou interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas, utilizando diversas *estratégias cognitivas e metacognitivas* pertinentes, tais como: a comparação e análise de dados, a classificação e síntese, a representação de fenómenos, a retenção e recuperação de dados, a interpretação e inferência de fenómenos, a transferência, a comunicação, etc.;
- *avaliar e reflectir* sobre os processos e os resultados. (pp. 6-7)

Então, seguindo o raciocínio de Alonso (2006), para elaborar e dinamizar um projeto que englobe a integração do currículo, é necessário, primeiramente, partir de um problema, uma questão levantada pelos alunos, uma curiosidade ou um interesse deles. Poderá também partir de um problema do próprio contexto dos alunos ou de um problema social. De seguida, recolher e analisar os dados mobilizando variados conhecimentos que respondem à questão/interesse/problemática/curiosidade levantada inicialmente e

comunicação desses dados. Por fim, é preciso avaliar e refletir sobre os resultados encontrados, chegando a uma conclusão. Analisando estas definições de *Projeto de Integração Curricular* com mais atenção, pode-se facilmente perceber que em muito se assemelham à definição de MTP que, segundo Leite, Malpique e Santos (1989), é

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social. (p. 140)

Então, poder-se-á concluir que os PIC têm inerente este tipo de metodologia – MTP – cujo desenvolvimento, a partir de questões que os próprios alunos são incentivados a formular, se traduzem na implementação de AI.

5. METODOLOGIA

Em primeiro lugar, quanto à **natureza deste estudo**, importa referir que a metodologia adotada é de natureza qualitativa, ou seja, partiu-se da observação de, neste caso, dois contextos distintos e, de seguida, identificou-se um problema que levou a uma investigação com o intuito de tentar compreender a razão desse problema. Nas palavras de Sousa e Baptista (2011), a investigação de natureza qualitativa assenta na “análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações” (p. 56) e “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56).

O estudo ocorre em dois ciclos (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico) por se ter considerado pertinente analisar as diferenças e/ou semelhanças entre estes dois ciclos, no que concerne a práticas de integração curricular. Assim, tentar-se-á perceber se as práticas são desenvolvidas nos dois ciclos de ensino (na opinião dos docentes porque, pelo que foi observado e referido na 1.ª parte deste relatório, essas práticas não ocorrem com regularidade ou são inexistentes), se são desenvolvidas de formas diferentes, se as condicionantes inerentes a essas práticas variam entre os ciclos, entre outros indicadores considerados pertinentes.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999), “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação” (p. 12) que, neste caso, corresponde ao porquê da inexistência de práticas integradoras do currículo. Essa procura e recolha de informação “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas . . . incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 183). Nesta lógica, para o presente estudo, recorreu-se a uma múltipla e variada amostra: professores do 1.º e do 2.º CEB de diferentes idades, com diferentes anos de carreira e com distintas experiências profissionais.

No processo de **recolha e tratamento da informação**, essenciais para a concretização do presente estudo, elaboraram-se e aplicaram-se **entrevistas** (Anexos P a Z) aos professores dos dois ciclos. Segundo Zabalza (2003), a entrevista é um instrumento que permite obter informações personalizadas e, o mesmo autor, considera esta a técnica

mais direta para obter informações. Os autores De Ketele e Roegiers (1999) definem *entrevista* como sendo

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações. (p. 79)

Previamente à aplicação das entrevistas, elaboraram-se dois **guiões de entrevista**: um para as entrevistas que foram realizadas aos docentes do 1.º CEB (Anexo AA); e o outro para as entrevistas que foram aplicadas aos professores do 2.º CEB (Anexo AB). Apesar das linhas gerais dessas entrevistas já estarem definidas nesse guião, as entrevistas foram realizadas com uma maior flexibilidade, correspondendo, então, a **entrevistas semiestruturadas** (Zabalza, 2003). Ou seja, apesar de as perguntas já estarem previamente definidas, outras foram, muitas vezes, surgindo no decorrer da entrevista, sempre que fosse oportuno. Quivy e Campenhoudt (1998) designam este tipo de entrevista por *entrevista semidiretiva* ou *semidirigida*, considerando-a como sendo a mais utilizada em investigação social. Torna-se semiestruturada por não ser inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Nas palavras dos autores, “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (p. 192).

Pensando nos **princípios éticos** subjacentes à investigação realizada, Tuckman (2002) salienta que um processo de investigação (especialmente este, por ter em estudo o comportamento e as conceções dos docentes) “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (p. 19).

Não querendo prejudicar os docentes que tão amavelmente se disponibilizaram para participar neste estudo, toda a investigação do presente estudo foi realizada com a devida autorização, mantendo sempre o anonimato das instituições e dos professores envolvidos. Previamente a cada entrevista, foram solicitadas autorizações aos docentes, foram assegurados o carácter confidencial e o anonimato dos dados, informou-se do trabalho em curso e do objetivo da entrevista e foi pedida autorização para gravar a

entrevista para posteriormente ser transcrita. Por isso, ao longo deste relatório, nunca será mencionado o nome dos intervenientes, nem nenhuma característica que os identifique, assegurando assim a sua privacidade e anonimato.

Pretendendo fazer uma **caracterização**, ainda que muito breve, **dos participantes**, e tal como já foi referido anteriormente neste relatório, para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se à participação de professores do 1.º e 2.º CEB que se encontram, de momento, no ativo. Ao todo, foram onze os docentes que aceitaram participar no estudo: seis do 2.º ciclo e cinco do 1.º.

Quatro desses docentes (dois de cada ciclo) correspondem aos professores cooperantes da PES II. Os restantes docentes foram escolhidos aleatoriamente. A única condição colocada na seleção dos docentes aconteceu no 2.º CEB: os professores selecionados teriam de lecionar ou Português ou História e Geografia de Portugal ou as duas disciplinas. A razão desta escolha prendeu-se pelo tipo de Mestrado no âmbito do qual se realizou este estudo (para relembrar: Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Relativamente aos professores do 1.º ciclo, as suas idades encontram-se compreendidas entre os 39 e 40 anos; dos cinco docentes, quatro são do sexo feminino; e os seus anos de carreira estão entre os 13 e 20 anos. Todos tiraram a mesma licenciatura (Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico), mas apenas um dos docentes tirou um mestrado (de Supervisão em Educação). Só um dos docentes já lecionou noutros ciclos (no 5.º e 6.º ano em PLNM) e dos cinco docentes, dois encontram-se na instituição atual há um ano; outros dois há dois anos; e apenas um dos docentes há quatro anos.

No que concerne aos docentes do 2.º ciclo, as suas idades são compreendidas entre os 26 e 60 anos; de entre os seis, apenas dois professores são do sexo masculino; os seus anos de carreira estão compreendidos entre 1 ano e meio e os 36 anos; no presente momento, quatro dos docentes leciona as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, um dos docentes encontra-se apenas a lecionar a disciplina de Português e o último encontra-se a lecionar História e Geografia de Portugal. Dos docentes entrevistados, apenas um lecionou no 1.º CEB, quatro já lecionaram no 3.º ciclo e um dos docentes apenas lecionou no 2.º CEB. Relativamente ao tempo em que se encontram na instituição, varia entre o 1.º e o 22º ano.

6. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Considera-se que, num primeiro momento, para uma melhor análise dos dados recolhidos, os mesmos devem ser separados de acordo com o nível de ensino. Ou seja, primeiro serão analisados os dados recolhidos aos docentes que se encontram a lecionar no 1.º CEB e, posteriormente, os dados analisados serão os dados obtidos através dos professores que se encontram a lecionar no 2.º CEB. Por fim, será feita uma análise crítica e comparativa dos dois ciclos, através da qual chegar-se-á às conclusões do estudo.

6.1. A integração curricular no 1.º CEB

A análise dos dados será feita de acordo com os objetivos da entrevista, os quais se encontram registados no guião das mesmas (Anexo AA).

Conhecer as conceções do entrevistado relativamente à integração curricular

Com base na análise das entrevistas realizadas aos docentes do 1.º CEB (Anexo P a T), foi possível verificar que existem, entre estes docentes, diferentes **perceções do que será integração curricular**, apresentadas na Figura 1 e explicitadas mais à frente.

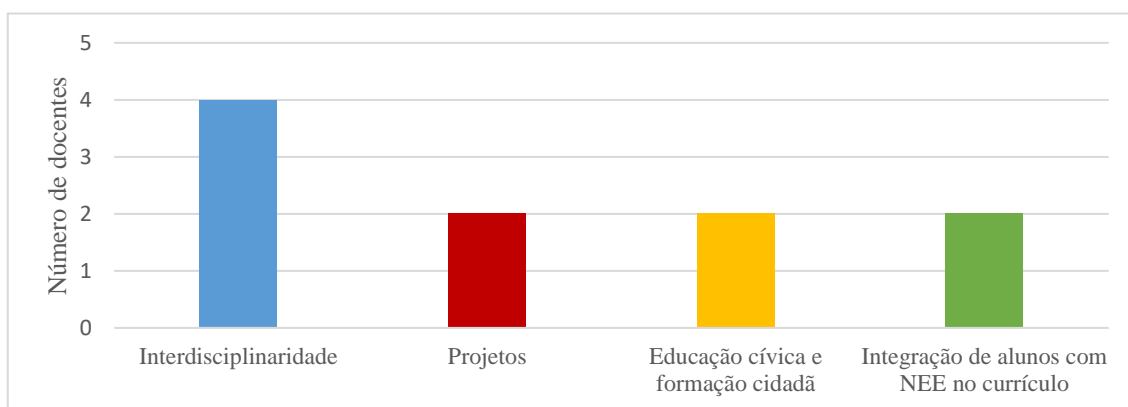


Figura 1. Conceções dos docentes do 1.º CEB sobre integração curricular.

Em primeiro lugar, importa referir que alguns professores atribuíram várias associações à integração curricular, daí o número total de respostas (10) ser superior ao número de docentes do 1.º ciclo que participaram neste estudo (5). Tal como é visível na Figura 1, a grande maioria dos docentes (quatro em cinco) associa a integração curricular

ao conceito de interdisciplinaridade. Deste modo, a ideia que prevalece entre os docentes é a associação da integração do currículo ao conceito da prática científica consubstanciada na interdisciplinaridade de saberes, tendo em vista alcançar uma compreensão global dos fenómenos estudados. Um destes docentes, inclusive, referiu a necessidade de o professor ser flexível para conseguir fazer esta integração das diversas áreas do currículo. Embora não seja claro o que é que o docente entende por esta “flexibilidade”, poder-se-á associá-la à gestão flexível do currículo que é um dos fundamentos essenciais de uma abordagem integrada do currículo.

Para além desta, são também feitas, pelo mesmo número de professores (dois em cinco), mais três associações à integração curricular: a ligação da integração curricular ao trabalho por projeto; educação cívica e formação cidadã; e integração de alunos com NEE no currículo. A relação entre integração curricular e a ideia de projeto é particularmente relevante se relembrarmos a necessidade de organizar o currículo a partir da capacidade de interrogar a realidade, de planificar de forma colaborativa, com o envolvimento de professores e alunos (Beane, 2003). Quanto à educação cívica, retomam-se as ideias de Alonso e Sousa (2013) e de Beane (2003) que sublinham o modo como a integração do currículo é promotora do desenvolvimento de competências pessoais e sociais no domínio da sua formação cidadã. Finalmente, a associação do conceito de integração curricular aos alunos com NEE, apesar de se afastar do quadro conceptual atrás definido, não pode deixar de ser equacionado, se pensarmos que uma abordagem integrada do currículo visa, em última análise, envolver todos, reconhecendo em cada um as capacidades que têm para oferecer no desenvolvimento do trabalho, as fragilidades que se pretendem ultrapassar e as aprendizagens a realizar, no grupo e individualmente.

No que concerne a **experiências dos docentes em PIC**, apenas dois dos cinco professores referiram que não tiveram qualquer experiência deste tipo. Os restantes três docentes referem projetos nos quais integraram duas ou mais áreas do currículo. Um dos três professores menciona, ainda, que o projeto que dinamizou partiu sempre da necessidade e interesse dos alunos tendo, inclusive, sido eles a escolherem o tema para o projeto. Os três professores apontam que os projetos tiveram um **balanço** positivo, salientando várias **vantagens para os alunos**, nomeadamente: o desenvolvimento de diversas competências (associadas às áreas disciplinares, mas também competências

sociais); desenvolvimento do espírito crítico; valorização do quotidiano dos alunos; não se cinge apenas a uma área, havendo uma articulação entre todas; ao serem flexíveis, os docentes passam essa flexibilidade para os alunos; desenvolvimento do saber estar, ser e fazer; por ter ligação ao dia-a-dia dos alunos, eles identificam-se com aquilo que estão a trabalhar, tornando-os mais motivados e cativados para estes tipos de trabalho.

Também as duas docentes que afirmaram não terem tido nenhuma experiência em PIC, reconheceram algumas vantagens destes projetos: ajudam os alunos a perceber os exemplos explicados na sala de aula; ajuda-os a compreender a utilidade dos conteúdos trabalhados; e os alunos trabalham várias áreas curriculares, sem se aperceberem de que área estão realmente a trabalhar (ou seja, desconstrução do “vinco” entre as disciplinas).

Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à monodocência e pluridocência

Dois dos docentes entrevistados foram os docentes cooperantes e, tal como já foi referido na secção 1 do presente relatório, os dois professores encontravam-se num regime de monodocência coadjuvada. Os restantes três docentes que aceitaram participar nas entrevistas, encontravam-se num regime de monodocência. Assim, importa perceber, na opinião dos entrevistados, quais as potencialidades da monodocência para o desenvolvimento de PIC e se, de alguma forma, a monodocência coadjuvada contraria ou não uma abordagem integrada do currículo. Importa referir que, apesar de três dos cinco docentes não estarem no regime de monodocência coadjuvada, dois deles referiram já ter estado anteriormente e, por essa razão, a questão também lhes foi colocada.

Ao perguntar-lhes “na sua opinião, que potencialidade existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?”, todos os docentes referiram que a **monodocência** é realmente vantajosa para um ensino integrado do currículo. Salientou-se que a monodocência permite ao professor fazer uma mais fácil gestão e flexibilização do horário (pois não terão de o gerir com outro docente) e permite também articular mais facilmente a sua aula em torno de questões ou interesses que surjam dos alunos. É também mencionado, por um dos docentes, que na monodocência há uma maior empatia entre professor-aluno e, por isso, cria uma base, um tapete de segurança, um conforto para os alunos, especialmente para se poderem exprimir.

Alguns docentes também afirmaram que ao dizer que a monodocência é vantajosa, não implica que a monodocência coadjuvada e a pluridocência não o sejam, basta que haja interesse e empatia entre todos os docentes, promovendo um bom trabalho cooperativo.

Sobre a **monodocência coadjuvada** no 1.º ciclo, dois docentes afirmam que consideram mais sensato que a monodocência englobe apenas o 1.º e 2.º ano de escolaridade, ficando o 3.º e 4.º ano em regime de monodocência coadjuvada. Sobre este regime, os professores que o estão a vivenciar ou que já vivenciaram (quatro dos cinco docentes) salientam que ajuda os alunos a prepararem-se para a grande quantidade de docentes que irão ter no 2.º CEB (normalmente, um docente por disciplina). Assim, com a monodocência coadjuvada no 1.º CEB, os alunos contactam com dois professores diferentes, que têm posturas diferentes, com uma dinâmica de sala de aula diferente e que terão de cooperar em prol dos seus alunos. Os docentes referem que o regime se torna muito profícuo caso o par pedagógico tenha muita empatia entre eles, podendo, assim, complementar diferentes saberes, diferentes experiências e as suas próprias diferenças. Por fim, ainda sobre este regime, alguns dos docentes salientam que o mesmo também é vantajoso para os professores pois, ao terem duas turmas que, obviamente, terão as suas diferenças, permite-lhes ter uma maior consciência das estratégias que devem aplicar e permite-lhes diversificar melhor essas estratégias.

Colocada a questão “em que medida é que este projeto de pluridocência/monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo”, as respostas variaram. Alguns docentes são da opinião de que a monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo desde que haja um bom trabalho de equipa entre os professores, desde que haja interesse, sintonia e parceria entre eles. Pela sua experiência, dois docentes referem que esse projeto contraria uma abordagem integrada do currículo devido ao desfasamento entre o par pedagógico. Um dos docentes até salienta o facto de alguns professores estarem muito concentrados na sua própria disciplina e que, apesar de desenvolverem atividades em conjunto, não são uma verdadeira integração curricular.

Identificar condicionantes à integração do currículo no 1.º CEB reconhecidas pelo entrevistado e a forma de a promover

Uma vez que, pela observação feita e mencionada na secção 1, os PIC são raros ou inexistentes, importa perceber, pela opinião dos docentes, quais serão as **condicionantes** que dificultam o desenvolvimento destes projetos. Para uma melhor compreensão das respostas obtidas, as mesmas foram organizadas na Figura 2.

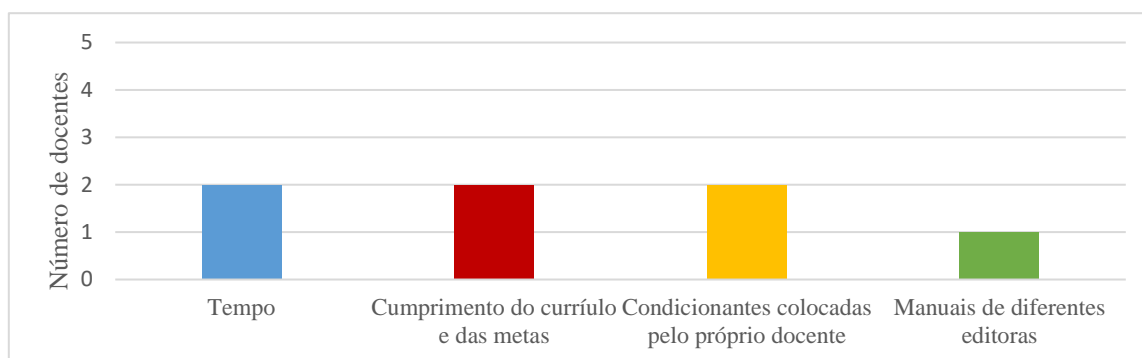


Figura 2. Condicionantes à integração curricular identificadas pelos docentes do 1.º CEB.

A partir da Figura 2, observa-se que o tempo é uma das três condicionantes mais vezes enumeradas por estes docentes, sendo ele relativo ao período definido para cada disciplina (maior para umas do que outras) e ao tempo disponível ao longo do ano letivo. Este último encontra-se associado ao cumprimento do currículo e das metas curriculares, tendo sido esta uma outra condicionante enumerada (também por dois professores). A terceira condicionante enumerada refere-se às condicionantes colocadas pelos docentes (no geral), isto é, por vezes, alguns professores têm alguma resistência em aderirem a este tipo de projetos. Por fim, foi mencionado por um professor que a adesão da escola a manuais de diferentes editoras (ou seja, o manual de Português de uma editora, o de Estudo do Meio de outra, ...) condicionava uma abordagem integrada do currículo porque dificultava a criação de uma ponte entre conteúdos de duas ou mais disciplinas.

Destas diferentes condicionantes enunciadas, apenas uma pode ser considerada, e só em parte, exterior à ação dos professores, a saber, a necessidade de cumprir os objetivos e metas curriculares. Mas, por outro lado, também importa reconhecer que os PIC não põem, necessariamente, em causa o cumprimento do currículo: apenas o organizam de outro modo, gerindo o tempo de outro modo e utilizando outros recursos

que não passam, provavelmente, pelo manual. Em síntese, as condicionantes apresentadas incidem sobre fatores que dependem, fundamentalmente, da opção do professor.

Para finalizar, foi ainda questionado aos docentes como é que se poderia **promover um ensino mais integrado** e a esta pergunta surgiram várias respostas: definindo os recursos e traçando um plano que interligue várias disciplinas; formação contínua dos professores; uma maior abertura por parte dos docentes; implementando projetos transversais aos quatro anos de escolaridade; uma boa equipa de trabalho; espírito colaborativo; motivação, por parte dos professores, para saberem mais sobre a integração curricular e sobre PIC.

6.2.A integração curricular no 2.º CEB

À semelhança do ponto 6.1, esta análise também terá por base os objetivos das entrevistas aplicadas, sendo possível consultá-los no guião apresentado no Anexo AB.

Conhecer as conceções do entrevistado relativamente à integração curricular

Também no 2.º CEB, as **perceções do que é a integração curricular** dos docentes variam, sendo possível observá-las na Figura 3.

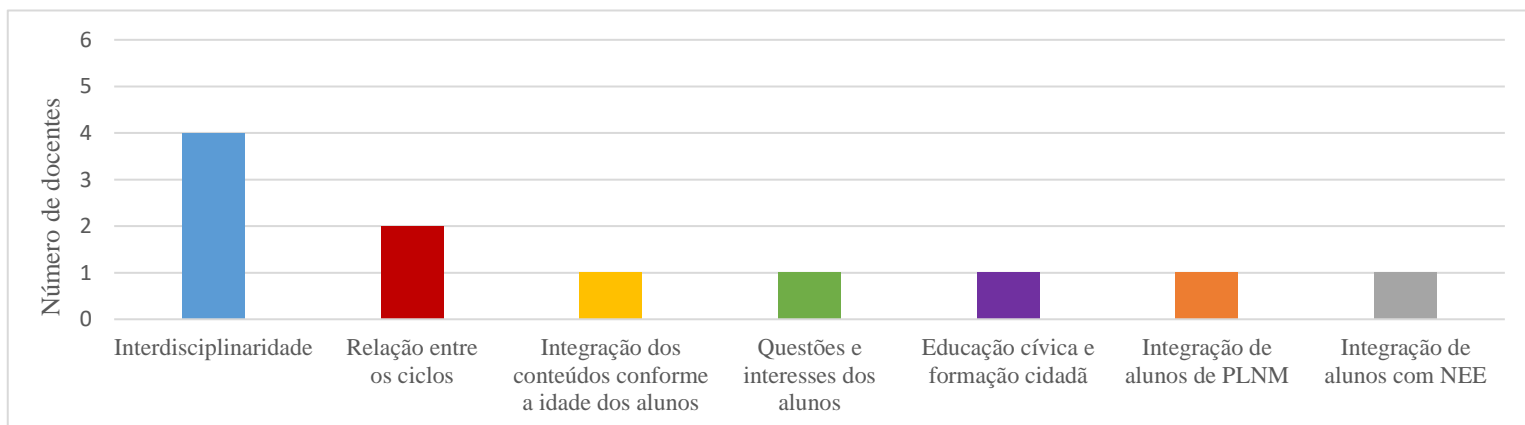


Figura 3. Conceções dos docentes do 2.º CEB sobre integração curricular.

Mais uma vez, surge em destaque a conceção de integração curricular como uma interdisciplinaridade, tendo sido mencionada por quatro dos seis docentes entrevistados. Os docentes veem a integração curricular como uma forma de integrar conhecimentos para a consolidação de outros; uma integração das várias disciplinas do currículo; uma complementaridade entre todas essas disciplinas; e a adaptação e a relação dos conteúdos

de uma determinada disciplina com todas as restantes. Esta conceção vem corroborar a interpretação de Pacheco (2000b), o qual refere que a integração curricular é “uma prática que favorece a aprendizagem interdisciplinar” (p. 33).

Dois docentes apontaram a relação entre os diferentes ciclos como sendo uma forma de integração curricular, ou seja, revelando a sua preocupação pela articulação vertical do currículo. Um outro docente aponta a integração dos conteúdos programáticos das disciplinas conforme a idade dos alunos. Sobre esta última ideia, confunde-se a integração curricular com o princípio pedagógico-didático de adequar o currículo ao ano de ensino e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Um outro docente salientou a importância de introduzir no currículo questões, interesses, preocupações dos alunos, aspetos que sejam verdadeiramente importantes para eles. Esta conceção em muito se assemelha ao que foi referido por Alonso (2006) e remete para uma das mais importantes essências da lógica da integração curricular: um PIC tem de partir de um problema, uma questão, um interesse, uma necessidade ou uma curiosidade dos alunos, com o intuito de chegar a uma resposta (através de atividades de carácter investigativo) e comunicar os resultados obtidos. À semelhança das conceções indicadas pelos docentes do 1.º CEB, também um professor do 2.º CEB considerou a educação cívica e formação cidadã como integração curricular, através da integração no currículo das grandes preocupações mundiais (do presente), informações sobre o meio em que os alunos vivem e singularidades da história local. Mais uma vez, enunciam-se Alonso e Sousa (2013) e Beane (2003), pois para estes autores a integração curricular desenvolve, nos alunos, competências pessoais e sociais no domínio da sua formação cidadã.

Por fim, são ainda apontadas mais duas conceções à integração curricular: (i) Integração de alunos de PLNM – ou seja, como conseguir integrar alunos na turma cuja língua materna não é o Português; (ii) Integração de alunos com NEE – integração, na turma, de alunos com NEE.

Embora estas ideias, relacionando os PIC com a integração de alunos com PLNM ou com NEE, se afastem do quadro conceptual anteriormente apresentado, de certo modo, podem ir ao encontro de uma abordagem integrada do currículo, considerando que a

mesma visa envolver todos os alunos, respeitando as suas diferenças e tentando ultrapassar as suas fragilidades de forma a criar espaço à aprendizagem.

Junto dos professores, tentou-se também perceber quais consideravam as **potencialidades da sua disciplina** (Português, HGP ou as duas) **em PIC**. Então, relativamente à História e Geografia de Portugal, os docentes salientaram que a disciplina poderá ser trabalhada sob a perspetiva de cada aluno sobre a sua história, ou seja, perceberem o seu passado, compreenderem como é que o passado condiciona o presente, tornando a aprendizagem de diversos conteúdos mais significativa para os alunos. Inclusive, a HGP é apontada como potenciadora para a formação da Cidadania.

No que respeita a disciplina de Português, vários docentes revelaram que a mesma é transversal às restantes disciplinas, pois relaciona-se com a própria língua, a língua com a qual se expressam. De salientar que estes docentes se encontravam a lecionar numa escola que acolheu muitos alunos cuja língua materna não era o Português e, por essa razão, os professores apontam o Português como sendo uma segunda língua desses alunos, havendo uma integração nesse sentido.

Ao lhes perguntar sobre as suas **experiências em PIC no 2.º CEB**, três dos seis docentes (portanto, metade dos docentes da amostra) responderam não terem tido nenhuma experiência nesses projetos. Um desses três professores refere ter experiências pontuais, no entanto, não as considera como uma verdadeira integração curricular.

Dos restantes três docentes, um refere só ter experienciado uma integração ao nível dos alunos de PLNM; um outro menciona ter participado, com a colaboração de todos os professores de um Conselho de Turma, na construção dos programas das disciplinas, promovendo uma articulação entre elas; por fim, um destes três docentes indica ter tido duas experiências: um programa que elaborou para uma turma no qual todas as disciplinas do currículo tiveram uma vertente ligada à saúde e alimentação; e um projeto no qual todas as visitas de campo eram pensadas de forma a serem exploradas por todas as disciplinas de um ou mais anos de escolaridade.

Sobre estes últimos quatro exemplos, seguindo as definições de PIC de Alonso (2002; 2006), apenas as últimas três experiências se aproximam delas, ainda que de forma muito superficial, no sentido em que há realmente uma integração de diferentes conteúdos.

Relativamente ao **balanço** das duas últimas experiências referidas, a docente considerou-as bastante positivas pois permitiram aos alunos contactarem com diversos professores de diferentes disciplinas a lecionarem o mesmo conteúdo, mas sob perspetivas diferentes. As restantes experiências foram também positivas, segundo a ótica dos docentes.

Ainda no âmbito deste objetivo, foi questionado aos docentes de HGP como é que eles **integram a História e a Geografia** nas suas aulas. Desta pergunta, surgiram as seguintes respostas: levar os alunos a compreender os dois conceitos através de uma analogia do teatro (o cenário é a parte da Geografia e os atores a parte da História); selecionar vários conceitos para os alunos identificarem se é um conceito de Geografia, de História ou um conceito que integra as duas vertentes; relacionar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo com os dois conceitos; e contextualizar com a Geografia o que se está a lecionar na História. Importa salientar que alguns dos docentes referiram a dificuldade de integrar a Geografia devido à maior dificuldade dos alunos em localizarem no espaço do que no tempo.

Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à monodocência e pluridocência

Ao questionar sobre as **potencialidades de, para a dinamização de PIC, um mesmo professor lecionar duas disciplinas**, dois docentes não veem vantagens (porque têm um programa para cumprir de cada disciplina e porque, na opinião de um dos docentes, acabam por gostar mais de uma das disciplinas do que da outra); um outro não vê vantagens para a parte curricular, apenas em termos de horário e de conhecimento dos alunos. Os restantes docentes encontram potencialidades ao nível de uma mais facilitada interligação entre essas duas disciplinas.

Das respostas enunciadas, reconhece-se a dificuldade dos docentes em, por um lado, reconhecer a disciplina de HGP como uma área de integração de dois saberes (a História e a Geografia) cuja complementaridade potencia uma lógica integradora de saberes, dentro da própria disciplina. Por outro lado, a desvalorização da possibilidade de um mesmo docente lecionar, no 2.º CEB, as disciplinas de Português e HGP é um sinal revelador do diminuto significado atribuído às lógicas de integração curricular neste nível

de ensino. E, acrescente-se, situando-se esta análise na identificação dos espaços de lecionação que podem ser atribuídos apenas a um dos docentes.

Identificar as condicionantes à integração do currículo no 2.º CEB reconhecidas pelo entrevistado e a forma de a promover

No que concerne às **condicionantes à integração curricular no 2.º CEB**, foram identificadas cinco pelos docentes (Figura 4):

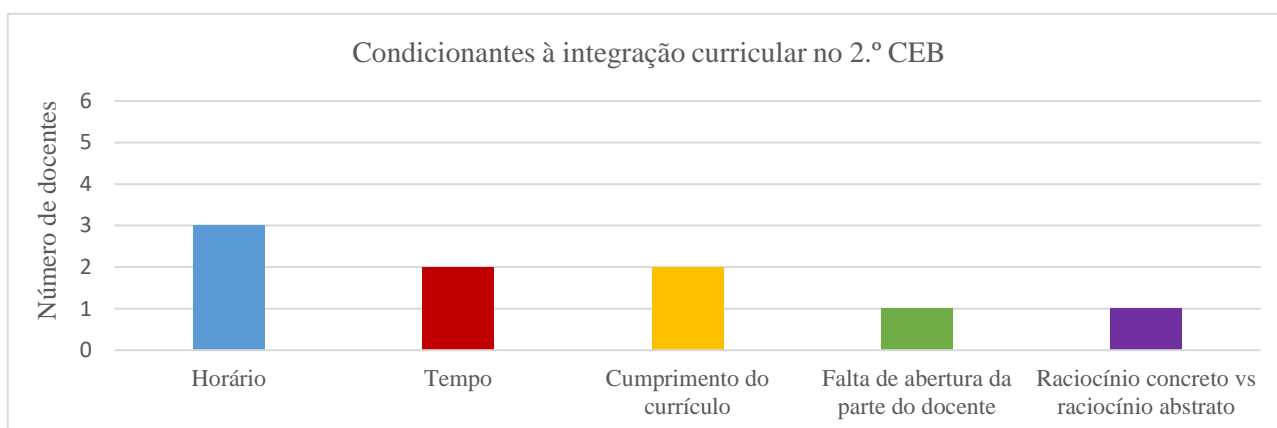


Figura 4. Condicionantes à integração curricular identificadas pelos docentes do 2.º CEB.

A partir da análise à Figura 4, a elevada carga burocrática e o pouco espaço disponível nos horários dos docentes foram considerados as maiores condicionante no 2.º CEB. Próximo a esse fator, encontra-se a condicionante do tempo, tendo esta sido mencionada por dois docentes, tal como o cumprimento do currículo. Um dos seis docentes refere que existe uma pouca abertura da parte dos docentes para examinar os programas e perceber onde e como é que eles se poderiam integrar. A docente completa dizendo que, por vezes, alguns docentes apenas se cingem a um método que já sabem que é eficaz, sem nunca tentarem explorar outras opções. Por fim, um dos docentes aponta que o facto de alguns discentes estarem no raciocínio concreto e não conseguirem passar para o raciocínio abstrato é uma condicionante à elaboração de um bom trabalho. Além disso, o docente aponta que, neste nível de ensino, os próprios programas não se encontram adequados a esse raciocínio.

Uma vez mais, das diferentes condicionantes enunciadas, o cumprimento do currículo poderá ser considerado exterior à ação do professor, assim como os “níveis de raciocínio” dos alunos. Ainda assim, a dinamização de PIC não impede o seu

cumprimento, especialmente se houve uma boa gestão do tempo de aula. Em suma, de acordo com estes dados, depende apenas dos professores se os PIC são ou não dinamizados, pois as condicionantes apresentadas incidem sobre as opções dos próprios docentes e não são exteriores a eles.

Por fim, a última questão colocada pretendia perceber como se poderia **promover um ensino mais integrado** no 2.º CEB, de acordo com a opinião destes docentes, tendo surgido variadas respostas: mobilizando o Conselho de Turma (ou seja, cooperação entre os professores das diversas disciplinas); tendo menos alunos por turma; colocando dois professores na sala de aula; acabando com os horários rígidos (ou seja, os prazos); definindo objetivos mais reduzidos; criando espaços no horário nos quais os professores de poderia reunir; e reduzindo a carga horária de algumas disciplinas.

Sobre o Conselho de Turma, através dele poderá mais facilmente haver um trabalho cooperativo, uma partilha de experiências entre docentes, quebrando, assim, “as barreiras disciplinares e individualistas que tanto têm caracterizado a prática docente” (Cruz & Xará, 1999, p. 89). Ao quebrar essas barreiras, mais facilmente poderá haver uma integração dessas diversas disciplinas.

7. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Em primeiro lugar, importa referir que, de toda a amostra, apenas duas docentes já lecionaram nos dois ciclos de ensino em análise (1.º e 2.º CEB) e, apesar de serem a minoria, considerou-se importante perceber se as professoras identificam **diferenças ao nível da integração curricular entre o 1.º e o 2.º CEB**. A esta pergunta responderam de forma similar: ambas concordam que há uma grande diferença, pois no 1.º CEB é apenas um docente a abordar todas as disciplinas e, apesar de haver um horário a cumprir, as disciplinas, por vezes, acabam por ser abordadas de forma integrada; no 2.º CEB, as duas professoras afirmam que não existe integração curricular porque, por estarem em regime de pluridocência, os professores apenas têm tempo para lecionar os conteúdos da sua disciplina, ou seja, encontram-se mais focados nos programas e metas a cumprir. Uma das docentes salienta, ainda, que apesar de se desenvolverem projetos no 2.º CEB, os mesmo não são dinamizados no verdadeiro sentido da integração curricular, no sentido entendido por Alonso (2002; 2006).

Para continuar a elaborar estas **conclusões**, importa relembrar a problemática definida: **quais as potencialidades e os constrangimentos identificados a partir das conceções dos professores de 1.º e 2.º CEB que poderão inibir ou facilitar a implementação de projetos de integração curricular?** De forma a responder à problemática e às questões colocadas, poder-se-á retomar o que foi evidenciado da análise das entrevistas dos docentes, salientando:

- identificam-se muitas fragilidades nas conceções dos professores, quer do 1.º, quer do 2.º CEB, sobre os conceitos de “integração curricular”;
- reconhece-se a ausência de experiências consistentes de PIC em ambos os ciclos de ensino, embora no 1.º CEB seja possível identificar práticas mais próximas do que se deve entender por PIC [de acordo com as definições de Alonso (2002; 2006)];
- no caso concreto do 2.º CEB, os professores estão tão afastados desta lógica de integração curricular que, nem a concebem na HGP, nem colocam a possibilidade de lecionar em simultâneo as disciplinas de Português e de HGP como uma oportunidade para se aproximarem desta prática;

- reconhece-se que a monodocência poderá ser o regime mais facilitador à integração do currículo, no entanto, na pluridocência, essas práticas também poderão ser feitas, havendo uma cooperação entre os docentes das disciplinas;
- identificam-se fatores inibidores da criação do PIC que confirmam que esta é uma opção do docente.

Sobre os dois primeiros pontos, importa salientar que se não existe, por parte do docente, uma verdadeira concepção de integração curricular e de projetos de integração curricular, então estas nunca poderão ocorrer ou, pelo menos, não ocorrem como é suposto, como é defendido por Alonso (2002; 2006). Isto pode remeter, entre outros aspetos, para as fragilidades na formação inicial e contínua dos docentes, em que esta abordagem não é suficientemente valorizada nem demonstrada, oferecendo-se uma formação, também ela, vincadamente disciplinar.

Dentro da própria disciplina de HGP é possível realizar PIC, não integrando duas ou mais disciplinas, mas respondendo às questões, necessidades ou interesses dos alunos, integrando saberes da História e saberes da Geografia. Também a possibilidade de um mesmo professor lecionar duas disciplinas (por exemplo, Português e HGP) à mesma turma poderá facilitar a dinamização desses projetos. Contudo, apesar desta facilidade, continua a haver uma pouca frequência de projetos deste tipo.

Sobre o quarto ponto, a monodocência é apontada como facilitador, não querendo isto dizer que a pluridocência impede a dinamização de PIC. Poderá dificultar, devido à separação das disciplinas, mas com empenho e cooperação entre os docentes (podendo, tal como foi anteriormente referido, reunirem-se em Conselho de Turma), não haverá impeditivo a essas práticas. Caso no 1.º CEB os docentes estiverem em monodocência coadjuvada, também será necessária uma grande cooperação entre esses docentes. Para Pacheco (2000a), a monodocência coadjuvada não é uma cultura de substituição, mas sim de cooperação. A cooperação entre docentes também será essencial caso seja dinamizado um projeto de integração curricular vertical (relembrando, um projeto que englobe vários anos de escolaridade).

Falando em impeditivos, muitos foram selecionados pelos docentes e considerados inibidores de uma prática integrada do currículo, contudo, grande parte deles são colocados pelo próprio docente, isto é, dependem da ação do professor. Apesar

de poderem existir condicionantes que, realmente, dificultam a dinamização de um projeto com estas características, a razão principal da sua inexistência prende-se pelo pouco conhecimento sobre estas práticas e por condicionantes postas pelos próprios docentes, condicionantes que dependem da gestão e das opções do professor.

Como se podem então promover mais práticas integradas do currículo? Com um maior trabalho cooperativo entre os docentes, não só no 2.º CEB, mas também no 1.º, especialmente se os docentes estiverem no regime de monodocência coadjuvada e/ou se for um projeto de integração curricular vertical; dando continuidade à formação docente, em especial, na vertente da integração curricular; fazendo uma melhor gestão do horário.

Em suma, a dinamização deste tipo de projetos está na mão dos docentes, são eles que decidem se querem ou não dinamizá-los. Então, se os professores detêm esse “poder”, não têm qualquer condicionante que lhes seja exterior, se a promoção destes projetos só depende do professor e se são vantajosos para os alunos, por que é que os docentes não os haveriam de implementar? Há um trabalho a fazer na formação inicial e contínua de professores, no sentido de promover um ensino através do qual os alunos questionem a sua realidade, pesquisem sobre ela e cheguem a conclusões para responder a essas suas questões, interesses, necessidades, comunicando-as. É necessário promover uma aprendizagem através da qual o aluno adquira ferramentas que o tornem num cidadão crítico e cívico e a melhor maneira para isso é através de Projetos de Integração Curricular.

8. REFLEXÃO FINAL

Para começar, importa agradecer a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste trabalho, todos os docentes que aceitaram ser entrevistados e ao professor orientador que ofereceu uma ajuda importantíssima! A vossa amabilidade, generosidade e disponibilidade foram essenciais para a elaboração deste relatório. Espero que, com este estudo, todos tenham aprendido um pouco mais, tal como eu aprendi com a vossa ajuda.

Nas palavras de Marques et al. (2007), “ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura” (p. 132). O presente trabalho corresponde ao último trabalho da PES II e, por essa razão, importa refletir sobre todo o processo vivido ao longo desta Unidade Curricular (mais especificamente nas duas práticas e na elaboração do presente trabalho).

Na PES II surgiu a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, desenvolvendo, assim, competências de ensino-aprendizagem. Para Formosinho (2009), o estágio é entendido como a “fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p. 105). Especialmente com o estágio no 2.º CEB, por estar em pluridocência, foi possível perceber que as estratégias utilizadas numa turma nem sempre poderiam ser utilizadas com a outra porque as turmas são diferentes e são também diferentes na maneira como reagem a essas estratégias. Assim, houve a necessidade, da minha parte, de elaborar um trabalho redobrado em prol dos alunos. Relativamente à prática do 1.º CEB, tal como já foi referido, os professores estavam em monodocência coadjuvada e, por essa razão, tive de contactar com dois docentes bastante diferentes na sua prática. Então, também houve uma necessidade de adaptar o trabalho, tanto em função do que era melhor para os alunos, como em função do que era pretendido pelos docentes.

Ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado, muitas foram as vezes em que se abordaram os conceitos de integração curricular e de PIC, salientando a sua importância para a aquisição de saberes e competências pelos alunos. Contudo, nos

dois estágios desenvolvidos, não foi possível observar nenhuma destas práticas (ou seja, não foi possível ter uma referência) e a informação transmitida ao longo da faculdade foi pouca para uma boa compreensão de como poder desenvolver (e bem!) projetos deste tipo. Assim, a elaboração do presente estudo possibilitou uma maior compreensão de conceitos como integração e articulação curricular, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e projetos de integração curricular, bem como deu uma maior vontade de, no futuro, dinamizar projetos desta dimensão. Importa também referir que, durante a intervenção em ambas as práticas, também não nos foi possível implementar práticas de integração curricular devido ao pouco tempo que tínhamos disponível, às exigências colocadas e também à gestão do horário. Considero este um aspeto menos positivo, especialmente considerando o tema deste relatório final. No futuro, irei fazer todos os esforços para conseguir implementar este tipo de dinâmica, especialmente agora que já tenho conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto. Aliás, se estes projetos são bastante vantajosos para os alunos, por que não haveriam eles de ser dinamizados?

Caso o tempo para a elaboração do presente relatório tivesse sido maior, considero que o estudo se poderia ter estendido aos alunos, de forma a saber a opinião deles também sobre esta prática. Essa possibilidade seria ainda mais positiva no 1.º CEB devido ao regime com o qual os alunos contactavam: monodocência coadjuvada. Seria interessante tentar perceber a opinião deles sobre o regime; se sentem que aprendem mais assim; entre outras questões que fossem consideradas importantes para o estudo. Mas, mais importante teria sido ter tido a oportunidade de, na minha Intervenção no 1.º e no 2.º CEB, ter implementado um PIC. Sei, contudo, o quão difícil seria operacionalizar um projeto desta natureza no contexto de estágio. E se no contexto do 1.º CEB seria difícil, no do 2.º seria muito mais, especialmente devido à pluridocência e à pouca motivação dos alunos.

De uma forma geral, considero que o presente trabalho foi bem conseguido. A informação recolhida das entrevistas foi numerosa e diversificada e foi valiosa para a elaboração deste trabalho. A partir das informações recolhidas, foi possível identificar as potencialidades e os principais constrangimentos às práticas de integração curricular, reconhecendo que, em última análise, está nas mãos do professor, enquanto gestor do currículo dentro da sala de aula, assumir essa opção.

Por fim, concluo referindo que este trabalho marca o final de dois anos de mestrado, o final da minha formação inicial. Apesar de ter aprendido bastante com este mestrado e apesar de saber que irei aprender imenso com a prática futura, a formação terá de ter uma continuação de forma a manter-me sempre atualizada e para poder continuar a adquirir novas ferramentas que me ajudem a ser uma melhor professora. Portanto, o presente trabalho marca o final, mas marca também o início de uma enorme viagem que se aproxima e a qual estou desejosa de realizar!

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2008). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2006). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In *Debate Nacional sobre Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In L. Alonso, F. Sousa & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Almedina.
- Barbosa, E. J. M. M. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho/ Instituto de Educação, Braga). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14582>
- Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58), Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXI, 221-232.
- Cruz, L. & Xará, T. (1999). A gestão flexível do currículo. In J. Machado (Coord.), *Autonomia, Flexibilidade e Associação* (pp. 81-89). Braga: Centro do Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº15/2001 – I Série-A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In O. Pombo; H. M. Guimarães & T. Levy (Orgs.), *Interdisciplinaridade: antologia*. (pp. 279-299). Porto: Campo das Letras.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-201.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. (2002). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Drew, W. F., Olds, A. R. & Olds, H. F. (1989). *Como motivar os seus alunos* (2.ª ed.) (E. M. S. Gonzalez, Trad.). Lisboa: Plátano Editora.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, 214-223.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (Dir.). (2015). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*.
Assembleia da República, Lisboa.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto – I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Marques, M., Olivera, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, pp. 129-142.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. L. B. F. (2009). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma Parceria de Investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. (2000a). Monodocência – Coadjuvação. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo* (pp. 53-59). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (2000b). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-36). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo, teoria e praxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3-15.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento curricular* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*. (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, M. F. G. (2005). Concepções de interdisciplinaridade no Projecto de Gestão Flexível do Currículo. In C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI* (pp. 221-238). Porto: Porto Editora.

Sousa, J. M. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (7^a ed.). Porto: ASA.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à Professora Titular de Turma do 1.º CEB

Identificação do entrevistado

Anos de carreira: 17 anos.

Disciplinas a lecionar na turma 3.ºB: Português e Estudo do Meio

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Frequentei a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa durante um ano, depois por motivos pessoais (falecimento da minha mãe) resolvi mudar de curso e tirei 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém. Depois, estudei Perturbações Globais do Desenvolvimento na Universidade Lusófona e frequentei o Mestrado em Supervisão em Educação na ESELx, sendo que falta terminar a tese.

2. Há quanto tempo dá aulas no 1.º ciclo?

Desde que terminei o curso – novembro de 2001.

3. Já lecionou no 2.º ciclo ou noutros?

Dei aulas de Português a alunos de 5.º e 6.º anos, no âmbito do programa de Português como Língua Não Materna.

4. Há quanto tempo dá aulas no CM?

Este é o segundo ano.

5. Já lecionou noutras escolas? Se sim, sentiu diferenças? Quais?

Sim, trabalhei noutras escolas, umas em contextos socioeconómicos bastante favorecidos e noutras em desfavorecidos. Sentem-se sempre bastantes diferenças, principalmente ao nível de vivências anteriores à aprendizagem que em contextos mais desfavorecidos são quase inexistentes.

Senti diferenças na adequação do meu discurso às aprendizagens, pois quase todos os alunos eram oriundos de Cabo Verde ou da Guiné, alguns romenos ciganos também, o que dificulta bastante, pois existem sempre barreiras linguísticas. Contudo, neste tipo

de contexto também há uma questão muito importante que é o contexto social onde as crianças vivem, pois quase todos viviam num bairro social bastante degradado, em que passavam grandes dificuldades. Tudo era fornecido pela escola, desde o pequeno-almoço aos materiais escolares.

No CM, temos a vantagem, pelo facto dos alunos não carecerem deste tipo de dificuldade, têm outras vivências sociais e culturais, o que é bastante vantajoso, pois é fácil transpor essas experiências para a sala de aula, logo para todo um leque de projetos que os alunos queiram realizar.

Contexto

6. Quais considera serem as vantagens e desvantagens da pluridocência?

As maiores vantagens depreendem-se, através da partilha de informações, maior reflexão sobre o sucesso e aprendizagens dos alunos, do trabalho de articulação com o docente titular de turma. São dois docentes a pensar nos mesmos alunos, nos constrangimentos e no que está emergente.

Existem, claramente em qualquer opção metodológica, algumas desvantagens. Neste contexto, as maiores desvantagens são os pais que tendem a comparar métodos dos docentes, que comparam os resultados das turmas e é claro, que existem algumas atividades que não consigo realizar, por exemplo com a turma A, da qual apenas sou a docente de Português. Fico sempre frustrada, em autorreflexão, do trabalho realizado, do que queria realizar com eles e que, por questões de tempo ou da avaliação e das metas curriculares não consigo. Outra desvantagem, tem a ver com o facto da interdisciplinaridade, principalmente na turma da qual sou titular, ficar um pouco aquém do expectável, uma vez que não leciono Matemática.

7. Quais considera serem as principais potencialidades deste contexto relativamente à formação que oferece?

O CM tem vindo a reestruturar os seus recursos e a investir em novas correntes.

Este ano, todos os docentes do 1.º e do 2.º ciclo, realizaram uma formação bastante intensiva no Método Greath Math – Método Singapura que vai ser implementado a partir do próximo ano letivo.

Integraram, por exemplo, na oferta complementar, TIC no 1.º Ciclo, em que os alunos têm aulas de programação e robótica, o que se tem revelado um sucesso.

Convém lembrar que o CM é um Colégio com 215 anos de existência e que o 1.º Ciclo só funciona há 5 anos, pelo que há, obviamente, ainda muito a fazer, mas julgo que estamos no bom caminho.

Ao nível da oferta aos alunos, o Colégio tem uma oferta bastante forte, uma vez que os alunos têm desde Esgrima a Equitação, passando pela Catequese inclusivamente.

Metodologias

8. Com que metodologia se identifica e quais aplica?

Não me identifico especificamente com uma metodologia, nem sou idealista nesse campo. Como é óbvio, há correntes que me inspiram mais do que outras, mas a experiência e a diversificação de contextos mudaram um pouco o meu paradigma. Utilizo muitas estratégias ou atividades do Método da Escola Moderna, contudo, não aplico na íntegra, pois trabalho em pluridocência. Portanto, adapto consoante as necessidades da turma e a vontade dos alunos.

9. De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?

Depois de um levantamento das necessidades e das dificuldades dos alunos, falei individualmente com todos os PEE. Delineei estratégias com os pais, com os diferentes docentes e tento integrar os alunos em todas as atividades, até porque o Colégio, através do seu Projeto Educativo, não contempla grandes apoios para alunos com maiores dificuldades. Dou bastante importância ao reforço positivo, ao trabalho a pares e de tutoria entre alunos e se for necessário encurto tarefas ou dirijo outras para esses alunos.

10. Quais são os principais recursos que utiliza nas aulas?

Uso vários materiais: desde o manual e toda a panóplia que o compõe, livro de fichas, caderno de escrita do aluno, etc., utilizo alguns recursos digitais com muita frequência, vídeos, *PowerPoint*, *Sway*, audiolivros, *ebooks*, ficheiros áudio, etc.

Contudo, gosto muito de utilizar livros de histórias dos autores que estamos a trabalhar, pois o contacto com o livro é sempre mais profícuo. E os alunos ficam muito

atentos às ilustrações. Construo muitas vezes fichas de trabalho com textos diferentes dos habituais. Gosto de diversificar nas leituras, nos tipos de texto e de autores até.

11. Há algum momento em que os alunos usam o computador para fazerem alguma pesquisa/trabalho em sala de aula? Se sim, quando? Se não, porquê?

Sim, sempre que necessário, os alunos utilizam o computador. Essencialmente nos trabalhos de grupo, de projeto ou para utilizar o dicionário online. Nas aulas de TIC, utilizam tablets, contudo, ainda não os utilizamos em sala de aula para pesquisa, visto que a rede Wi-Fi só está a ser instalada agora no Colégio. Julgo que, de futuro, o poderemos fazer.

12. Reparámos que estão expostas as regras de trabalho em grupo. Como foram formuladas? Foram discutidas quando expostas?

As regras de trabalho de grupo, foram uma herança do ano passado. No início deste ano, em Assembleia de Turma, todos decidiram que deveríamos mantê-las. Mas sim, foram discutidas, apresentadas e elaboradas pelos alunos.

Turma

13. De forma geral, como caracteriza a turma?

Esta turma, é algo heterogénea quanto às aprendizagens. Há alunos com ritmos de trabalho e de aprendizagem muito célere e outros com bastante mais dificuldade. Há alunos que têm resultados muito satisfatórios e outros menos. Contudo, há uma tentativa conjunta para que todos consigam alcançar os melhores resultados.

14. Quais identifica como potencialidades da turma?

São alunos muito motivados para as aprendizagens, curiosos pelo que os rodeia e com um grande espírito crítico. Gostam de se envolver em projetos e gostam de participar em diferentes tipos de atividades. Gostam de curiosidades e factos histórias e de tudo o que envolva a ciência.

15. Em relação às fragilidades, quais são as desta turma?

As maiores dificuldades apresentam-se ao nível das competências sociais. É uma turma em que os PEE são um pouco elitistas e há, por vezes, uma tentativa de segregação de alguns pais relativamente a outros, o que por vezes influencia a turma. Contudo, estão um pouco melhor. Julgo que esta é mesmo a maior fragilidade da turma, pois há situações de comportamentos algo desajustados por parte de alguns alunos e os alguns PEE tentam logo que se aplique o Guia do Aluno e, inclusivamente, já me chegaram a sugerir que esses alunos deveriam sair do Colégio. Gostaria muito que terminassem o 1.º Ciclo e que fossem amigos para o resto da vida. Todos os grupos que acompanhei até ao 4.º ano, hoje homens e mulheres adultos, na sua maioria, mantêm relações e são amigos e isso para mim é algo importante, manter esses laços.

Relação pedagógica e com a família

16. Pensa que é importante estar próxima dos alunos para ensinar/aprender melhor?

Claro que sim. Já devem ter percebido isso na minha prática. Se não conhecer individualmente os meus alunos, jamais chegaremos ao sucesso. Eu defendo que a proximidade, desde que com respeito é muito salutar. Nem conseguiria estar em sala de aula de outra forma e os alunos percebem isso. Há uma grande cumplicidade entre mim e os meus alunos e todos respeitamos e gostamos disso.

17. Com que frequência há reuniões de pais?

Existe a reunião de início de ano letivo, uma reunião intermédia de 1.º Período, a trimestral de 1.º Período, uma intermédia de 2.º Período e a trimestral de 2.º Período e uma reunião final de 3.º Período. Contudo, e sempre que necessário, a pedido dos PEE ou solicitada por mim ou pelo Prof. de Matemática, reunimos com os PEE individualmente. Devo confessar que isto ocorre com bastante frequência.

18. Tenta usar os pais como recurso?

Claro! É solicitada muitas vezes a colaboração dos PEE nas atividades ou nos projetos a desenvolver. A professora que dinamiza comigo o projeto de Ciências

Experimentais CriaLabClass, por exemplo, é EE de uma aluna da turma e que a título voluntário o realiza.

Língua Portuguesa

19. Os alunos têm algum caderno de escrita livre?

Não, por acaso não têm. É uma proposta a considerar.

20. O uso da biblioteca de turma é exclusivamente para “os momentos mortos”?

Claro que não! A Biblioteca de Turma surgiu de uma das fragilidades da turma. Não tinham hábitos de leitura, de partilha, alguma dificuldade na velocidade leitora, bem como no entusiasmo pela leitura pelo prazer. Foi um projeto que surgiu o ano passado, tive de apelar aos PEE várias vezes para a importância da leitura. Trouxe imensos livros meus e aos poucos os alunos entusiasmaram-se tanto que, às vezes, vejo que estão mais interessados no livro que escolheram para ler do que nas atividades que temos de realizar. Mas vejo isso de uma forma muito positiva.

21. Já observámos que nas oficinas de escrita se escrevem textos sobre as férias (no regresso das férias) e recontos. Que mais?

Escrevemos textos de vários tipos e com vários temas. Depende do tema que estamos a trabalhar. Por exemplo, quando aprendemos a estrutura da carta, escrevemos cartas ao Pai Natal, fizemos um mural de cartas na sala com estação dos Correios, trocámos correspondência com a turma A, etc. Depende também dos temas ou dos objetivos previstos. Temos um pequeno baú em sala de aula com cartões de várias cores que correspondem às personagens, a um espaço e a um tempo e muitas vezes os alunos pegam no baú e escrevem e inventam narrativas consoante os cartões que retiram do baú.

22. Os alunos fazem revisão de texto? Se sim, de que forma?

Normalmente, depois de escreverem o texto, é-lhes pedido que voltem a ler. Depois apresentam-no à turma e aí, verificam logo que há erros, ou que não escreveram bem o que queriam, etc. Depois o texto, normalmente, é corrigido comigo e com o aluno

individualmente, para vermos em conjunto o erro. Após, passam-no a limpo, seja no caderno diário ou para expor.

Rotinas

23. Para além do abecedário no início da aula e do poema do mês, há mais rotinas (diárias, semanais, mensais)?

Temos as atividades experimentais que ocorrem quinzenalmente e temos a hora do conto, em que, uma vez por semana, lê-se uma história à escolha dos alunos, ou por minha sugestão.

24. Até que ponto os alunos são envolvidos na planificação das aulas?

Tento construir a planificação semanal com ele, até porque, como são alunos curiosos, já sabem os temas que iremos abordar e assim é mais fácil envolvê-los. Gostam de o fazer e muitas vezes propõe atividades ou projetos muito interessantes.

25. Com que frequência acontecem as Assembleias de Turma? O que pode justificar a sua dinamização?

Sempre que necessário. Normalmente ocorrem quando temos de decidir algo para a turma ou fazer a escolha de um representante, mas principalmente ocorrem para refletirmos sobre algum comportamento de um aluno ou de uma situação menos feliz.

Avaliação

26. De que forma vai sendo realizada a avaliação contínua?

Através da aprendizagem formal e informal dos alunos, da participação e empenho dos alunos. Existem obviamente as fichas de avaliação intermédias e trimestrais.

27. Para além das fichas de avaliação e da avaliação do comportamento, existem mais formas de avaliação que tenham influência direta na nota final dos alunos?

Sim, o atavio e aprumo dos alunos, a realização dos trabalhos de casa e o cumprimento das regras do Colégio. Existe um quadro de Honra também.

28. Os alunos têm influência na sua própria avaliação, para além da autoavaliação?

Claro que sim. São seres conscientes dos seus comportamentos e das suas capacidades e/ou dificuldades. São críticos relativamente ao seu desempenho e isso é muito bom, uma vez que sinto que não o realizo sozinha, mas em consonância com o aluno e com a turma.

Anexo B. Entrevista ao Professor J. – professor de matemática

Identificação do entrevistado

Anos de carreira: 13

Disciplinas a lecionar na turma 3.º B: Matemática

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

No ICE, Instituto de Ciências Educativas.

2. Já lecionou no 2.º ciclo ou noutros?

Não.

3. Há quanto tempo dá aulas no CM?

Comecei este ano.

4. Já lecionou noutras escolas? Se sim, sentiu diferenças? Quais?

Sim, já. Sim, significativas. Tenho lecionado em escolas TEIP, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Portanto, sempre agregadas a bairros sociais. A classe económica aqui será média-alta e, nas escolas onde lecionei anteriormente, classe económica baixa.

Contexto

5. Quais considera serem as vantagens e desvantagens da pluridocência?

Relativamente às vantagens, vejo para os alunos e desvantagens só vejo para os professores. Vantagens para os alunos é mais cedo do que o 5.º ano começarem a ter dois professores. Mas a pluridocência não funciona se não houver empatia entre os dois docentes. Essa diversificação de docentes faz com que eles ganhem outra autonomia e outra maturidade e faz com que, quando eles chegam ao 5.º ano, encarem as coisas de outra maneira e não tenham um choque tão grande. Já fiz pluridocência noutras escolas e já recebi feedback de que a preparação ao nível da autonomia e da maturidade é, de facto, diferente, quando os alunos têm dois professores desde o 1.º Ciclo. Como docente, tem a desvantagem de haver uma área que se deixa de lecionar e perdemos aquele hábito. No dia em que volto a lecioná-lo, terei de fazer uma revisão dos conteúdos que serão

abordados com os alunos. Mas também há a vantagem de fazer apenas uma planificação para duas turmas.

6. Quais considera serem as principais potencialidades deste contexto relativamente à formação que oferece?

Sendo esta uma instituição militar, a questão da disciplina é fundamental e um dos fatores que mais contribui para o insucesso é a indisciplina dentro e fora da sala de aula. A irreverência das crianças não deixa de existir, mas há um rigor na disciplina, como a questão do formar, do entrar na sala com a indicação do chefe de turma, do fardamento... Tudo isso transmite um ambiente de sala de aula mais pacífico e os alunos sentem a responsabilidade de terem de cumprir isso a nível académico. Não há uma desresponsabilização, como existe em muitas escolas públicas. Aqui, o trabalho do professor é muito mais fácil, pois não tem de resolver questões de foro social. Noutras escolas, perdia muito tempo de aula a resolver esse tipo de questões. Aqui, bastará uma chamada de atenção. Os alunos sabem que estão aqui para trabalhar e há o sentido de responsabilidade deles e da família de estarem atentos, quererem e fazerem por.

Metodologias

7. Com que metodologia se identifica e quais aplica?

As partes das metodologias sempre me fizeram um pouco de confusão, mas tento sempre ter por base a concretização e a exploração e ir ao encontro a alguns interesses dos alunos. Mas tentando sempre de forma prática e objetiva chegar aos assuntos e tentando que seja o mais concretizável possível. Neste contexto de ensino, isso é mais fácil porque podemos, no início de um ano letivo, colocar na lista de material um ábaco e barras de cozinheiro, enquanto que noutras escolas chegamos a novembro ou dezembro e os alunos ainda não têm lápis nem borracha. E se formos muito expositivos, acabamos por ser demasiado abstratos. Temos de tentar que as atividades sejam lúdicas.

8. De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?

Começo pela disposição da sala. Há alunos que têm de estar mais próximos de nós. E há alunos que têm de estar mais próximos do quadro e temos de ter cuidado com as proximidades entre eles. Também gosto de alterar a planta de período em período.

Alterámos este período a disposição das mesas porque eles habituam-se muito àquele sítio e depois começam-se a distrair porque já estão numa zona de conforto. Ao mudarem de lugar, têm novamente de habituar-se ao novo espaço, aos colegas do lado, à posição das janelas, à posição e distância do quadro, à distância do professor. Pronto, todas essas vertentes levam-nos a precisarem de se habituar ao espaço novamente.

9. Quais são os principais recursos que utiliza nas aulas?

Barras de cozinheiro, principalmente no 2.º período. Utilizámos bastante para as frações. O ábaco mais no 1.º período, para a decomposição de números e introdução da classe dos milhares. Também uso o tangram... Este ano ainda não usei, mas este ano, como vamos para as áreas, vamos usar o tangram. São estes os que temos disponíveis e que utilizamos mais. Nas simetrias, usamos espelhos. Eventualmente, o geoplano... Mas aqueles três são os que utilizamos mais.

Turma

10. De forma geral, como caracteriza a turma?

Em termos do que é a falta de autonomia e de maturidade, também têm um pouco, mas não tanto com a turma A. São capazes de ser mais autónomos, mas por outro lado, são mais imaturos e desatentos. Eles, nitidamente, especialmente ao nível da Matemática, têm capacidades para serem alunos de Muito Bom, mas andam no Bom porque quando leem é a despachar. Eles têm autonomia, porque fazem os trabalhos de casa, são organizados... Até estão relativamente bem. Mas depois não se concentram e fazem as coisas a despachar. Em termos da aquisição de competências, há mais alunos com dificuldades, isto é, alunos do Suficiente, e com algumas dificuldades ao nível da Matemática. Então, quando é um pouco mais abstrato, é evidente. Nesta turma não há notas melhores porque os alunos desconcentram-se. Mas eu estou convencido de que agora no 3.º período eles vão lá chegar.

Relação pedagógica e com a família

11. Pensa que é importante estar próxima dos alunos para ensinar/aprender melhor?

Sim, no 1.º Ciclo isso tem de acontecer. Aquela distância que havia há muitos anos já não existe e não faz sentido haver, porque a sociedade mudou e às vezes nota-se que eles precisam de afeto. Mas hoje em dia as crianças, independentemente das famílias serem mais ou menos afetuosas, elas precisam desse afeto e de sentir que o professor ou professora, para além de ser aquele que transmite os conhecimentos e que ralha com eles também é o amigo. E o respeito também se conquista por aí. A nossa proximidade com eles também faz com que o respeito deles exista. Agora, parte do adulto criar as fronteiras. Porque uma coisa é ser amigo afetivo e outra coisa é ser permissivo. E nós, adultos, temos de ter essa capacidade, implementando essas regras de forma a que eles percebam quando podem fazer certas brincadeiras e comentários que noutras situações podem ser muito mal vistos.

12. Tenta usar os pais como recurso?

Sim, por vezes temos concursos que pedem a colaboração de casa. Para os trabalhos de casa, a vigilância e o apoio de casa são sempre solicitados. E outras coisas que possam surgir para pedir o apoio dos pais, vamos sempre falando. Os pais, quando sentem que o aluno tem alguma dificuldade mais implícita nalgum exercício, enviam-me um e-mail. E por vezes os alunos nem têm essa perceção. Também com os trabalhos de grupo, em casa, eles auxiliam-nos ou, pelo menos, acompanham-nos, para que eles obtenham capacidades de pesquisa na Internet. Normalmente, aqui os pais são participativos.

Rotinas

13. Até que ponto os alunos são envolvidos na planificação das aulas?

Não tenho esse hábito. Falo com eles dos conteúdos que vamos abordar nessa semana e faço por vezes alguma gestão e explico porque vamos trocar a ordem de algumas atividades ou consolidar conteúdos em vez de retomar logo uma atividade que foi deixada a meio. Às vezes, discuto com eles pontualmente esses aspetos. Agora, planificar com eles as aulas, não tenho esse hábito. Para mais no 3.º ano, que o tempo é muito curto para

o programa que temos. Eu não tenho esse hábito, não sei se porque nas escolas por onde passei não havia esse hábito. Há quem o faça, mas há prós, há contras... A perfeição não existe. Eu nunca o fiz, mas não significa que de hoje para amanhã não o faça. Mas teria de procurar como se faz para ser bem feito. Não me ia pôr num projeto desses sem ler como as coisas se fazem.

Avaliação

14. De que forma vai sendo realizada a avaliação contínua?

Tirando os momentos de avaliação sumativa, a avaliação contínua vai sendo feita pela minha observação das aulas, desde o comportamento à participação, da realização dos trabalhos de casa... No que diz respeito à intervenção no dia a dia, considero-me uma pessoa com uma capacidade de observação elevada e inicialmente, nos primeiros anos, fazia registos de observação, mas cheguei à conclusão de que só serviam para me atrapalhar. A minha percepção no dia a dia chega para perceber aquilo de que cada aluno é capaz. Posso eventualmente fazer alguns registos ou algumas anotações, mas mais para me guiar no voltar a batalhar as dificuldades daquele aluno. A minha observação é uma ferramenta que chega para perceber o desempenho deles no dia a dia. Tanto que, quando dou a nota final, tenho a nota sumativa, mas esta acaba sempre por sofrer alguma influência quando as notas são próximas da passagem de um nível para o outro, o trabalho desse aluno no dia a dia poderá ou não fazê-lo chegar ao nível superior ou ao nível inferior.

15. Para além das fichas de avaliação e da avaliação do comportamento, existem mais formas de avaliação que tenham influência direta na nota final dos alunos?

A avaliação sumativa, os trabalhos de casa e o desempenho deles nas aulas, portanto a observação direta.

16. Os alunos têm influência na sua própria avaliação, para além da autoavaliação?

Sim, eles fazem sempre autoavaliação. Todos os períodos eles fazem autoavaliação. Perguntamos-lhes relativamente ao comportamento e ao nível do desempenho na disciplina.

Anexo D. Relação de algumas atividades desenvolvidas com as estratégias e os objetivos gerais do Projeto de Intervenção do 1.º CEB

Tabela D

Explicitação das atividades desenvolvidas de acordo com os objetivos e estratégias propostos.

Disciplina/ data	Atividade	Objetivo(s) geral/gerais visado(s)	Estratégia(s)
Português Sempre que necessário	Projeto “As nossas histórias” <u>Trabalho individual</u> : cada aluno reuniu informações e fotografias suas para serem compiladas num vídeo autobiográfico da turma.	- Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção de momentos de partilha de situações familiares dos alunos; - Promoção de situações de partilha de opiniões e interesses pessoais
Hora do trabalho de casa Semanalmente ⁴	Assembleia de turma <u>Em grande grupo</u> : as estagiárias e os alunos selecionaram assuntos que consideraram importantes para debater.	- Manifestar atitudes de tolerância perante o outro; - Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção do trabalho cooperativo; - Promoção de situações de partilha de opiniões e interesses pessoais.
Português 1 vez por semana	Ler, Contar e Mostrar <u>Individualmente</u> , os alunos que se voluntariaram contaram à turma o que tinham feito durante o fim-de-semana ou durante a semana ou nas férias ou no feriado. De seguida, responderam às questões colocadas pelos seus colegas.	- Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção de momentos de partilha de situações familiares dos alunos, - Promoção de situações de partilha de opiniões e interesses pessoais.
Estudo do Meio 17 e 20 de abril	Pesquisa sobre os astros <u>Trabalho de grupo</u> : cada grupo ficou encarregue de reunir informações sobre um determinado astro para, posteriormente, as apresentarem à turma.	- Manifestar atitudes de tolerância perante o outro; - Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção do trabalho cooperativo.
Português 27 de abril	Apresentações sobre a música e artista favoritos <u>Trabalho individual</u> : cada aluno, em casa, reuniu informações sobre o seu artista e música favoritos, organizou-as num suporte e, posteriormente, apresentou-o à turma.	- Manifestar atitudes de tolerância perante o outro; - Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção de situações de partilha de opiniões e interesses pessoais.
Matemática 9 de maio	Introdução do perímetro <u>Trabalho a pares</u> : os alunos resolveram, cooperativamente, uma ficha de trabalho sobre o perímetro.	- Manifestar atitudes de tolerância perante o outro; - Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção do trabalho cooperativo.
Português 14 e 15 de maio	Dramatização “A Carochinha” <u>Trabalho de grupo</u> : os alunos tiveram de se reunir, decidir que personagem cada aluno iria ser, treinar o texto em conjunto e, por fim, apresentá-lo à turma.	- Manifestar atitudes de tolerância perante o outro; - Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção do trabalho cooperativo.
Estudo do Meio 18 de maio	Evolução dos meios de transporte e comunicação <u>Trabalho em grupo</u> : os alunos trabalharam cooperativamente de forma a organizar o seu cartaz sobre a evolução dos meios de transporte e de comunicação.	- Manifestar atitudes de tolerância perante o outro; - Melhorar os níveis de confiança com os pares.	- Promoção do trabalho cooperativo.

Nota: Adaptado do Dossiê de Estágio do 1.º CEB.

⁴ Apesar de estar previsto ser semanalmente, houve semanas nas quais não foi possível dinamizar a Assembleia de Turma.

Anexo E. Questionário final

Agora que chegámos ao fim da nossa aventura convosco, gostaríamos de saber se estas semanas connosco foram do teu agrado. Pedimos-te que respondas com sinceridade, porque o mais importante é que saibamos a tua verdadeira opinião!

Obrigada pela tua participação!




1. Na lista de atividades, seleciona o quanto gostaste de cada uma.

😊 Gostei muito

😐 Mais ou menos

☹ Não gostei

Atividades	😊	😐	☹
Reprodução da obra "Barco com Borboletas" com aguarelas			
Aprender sobre diferentes formas artísticas			
Investigação sobre Salvador Dalí			
Texto coletivo sobre a obra "Mona Lisa"			
Audição da leitura musicada da obra <i>Pedaços de Silencio</i> de Ondjaki			
Texto narrativo baseado na música <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen			
Ilustração da música <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen			
Trabalho sobre a música e o artista favoritos			
Visita de estudo ao Oceanário			
Texto coletivo sobre a visita ao Oceanário			
Trabalho de grupo sobre a evolução dos meios de transporte e comunicação (colagem de imagens em cartolinas)			
Campeonato de soletração			
Tecno tabuadas			
Algoritmo da divisão com o MAB (trabalho em grupo)			
Investigação sobre os planetas do Sistema Solar (em grupo)			
Dramatização da história da Carochinha			
Construção de uma bússola			
Hora do Conto: <i>O incrível rapaz que comia livros</i>			
Análise e apresentação de diversas notícias			
Hora do Conto: <i>O senhor do seu nariz</i>			
Hora do Conto: <i>Segue-me! (uma história de amor que não tem nada de estranho)</i>			
Massa: Tarefas com a balança			

Atividades			
Capacidade: Tarefas com a balança			
Projeto "As nossas histórias"			
Ler, Contar e Mostrar			
Visita de estudo ao My Camp			
Tiras de cálculo mental (adição e subtração)			
Trabalho em grupo sobre os direitos e deveres dos consumidores			

2. Se pudesses mudar uma ou duas coisas nas aulas das últimas semanas de aulas connosco, o que seria? Porquê?

3. E o que mais gostaste nestas semanas?

Anexo F. Avaliação do OG “Manifestar atitudes de tolerância perante o outro”

Tabela F

Avaliação do OG 1: manifestar atitudes de tolerância para com o outro.

Observações	Respeita o ritmo de aprendizagem do outro			Trabalha colaborativamente com vários colegas				Respeita os colegas em momentos de apresentação oral			
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
C											
J											
R											
M			NO			NO				NO	
B											
D			NO			NO				NO	
JP											
F			NO			NO				NO	
ML			NO			NO				NO	
J			NO			NO				NO	
MR											
B											
AP			NO			NO				NO	
IV											
MS											
MC			NO			NO				NO	
IM											
AB											
P											
RF			NO			NO				NO	
MP			NO			NO					
MG											
V											

Legenda: Verde: Sim; Amarelo: frequentemente; Vermelho: Não; NO: Não observado (alunos que faltaram a parte desta sessão por se encontrarem noutras atividades letivas ou por outros motivos).

Observação 1: tarefa com o MAB; **Observação 2:** improvisações; **Observação 3:** colagem de imagens sobre a evolução dos meios de transporte e comunicação; **Observação 4:** com base em situações variadas.

Nota. Retirado do Dossiê de Intervenção da prática do 1.º CEB.

Anexo G. Entrevista à professora de Português/ Diretora de Turma

Identificação do entrevistado

Anos de carreira: 17

Disciplina(s) a lecionar: Português

Ano(s) a lecionar: 5.º

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Escola Superior de Educação de Lisboa.

2. Há quanto tempo dá aulas no 2.º CEB?

Comecei no 2.º ciclo, logo no primeiro ano, em 2001. Dei 6 anos no 2.º ciclo, depois passei para o 1.º e agora estou há dois anos no 2.º.

3. Já deu aulas noutros ciclos? Se sim, que diferenças sentiu?

Sim. A nível de quantidade de trabalho, as crianças são completamente diferentes, a atitude com os pais e a relação com os professores, que no 2.º Ciclo é completamente diferente do 1.º.

4. Há quanto tempo dá aulas nesta instituição?

Dois anos.

5. Antes de aqui estar, já tinha lecionado num contexto TEIP? Sente diferenças em relação a outros contextos não sinalizados?

Sim. Sente-se a diferença nos alunos, no tipo de ensino, nas aprendizagens que eles fazem...

Metodologias

6. Com que metodologia(s) se identifica e quais aplica?

O trabalho de grupo, depende das turmas. Há turmas com quem eu gosto sempre de trabalhar em grupo. Com estas turmas, é muito difícil. A experiência diz-me que, às vezes, aquilo que nos ensinam nem sempre é a melhor opção para alguns alunos, depende do contexto. Nas turmas que tinha antes, por exemplo, no 1.º CEB, eu trabalhava muito em grupo, porque eles trabalhavam muito bem. Aqui, o grupo faz com que haja problemas disciplinares, e os problemas disciplinares aqui tornam-se muito complicados. Portanto tem de ser muito rigoroso, muito com o professor no centro e eles a ouvirem e a executarem... Mas tem tudo a ver com o contexto, porque se fosse noutra, eu gosto muito de trabalhar em grupo.

7. De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?

Há alunos para os quais eu faço um teste diferenciado, dou tempo diferenciado no teste, alguns exercícios faço diferentes. Tudo depende do contexto e da turma.

8. Se tivesse de enumerar as três/ quatro principais características de um bom professor, quais seriam?

Um bom professor deve ser inteligente, em primeiro lugar. Depois, deve ser uma pessoa de confiança, em quem os alunos confiem. Deve ser uma pessoa simpática, principalmente. E deve ser uma pessoa organizada.

9. Os alunos têm envolvimento na planificação e avaliação das atividades? Porquê e, se sim, de que formas?

Sim, principalmente na avaliação, na planificação, nem tanto. Mais uma vez, tem a ver com o tipo de alunos. Na avaliação, muitas vezes, são eles que definem o que vamos avaliar; outras vezes, fazem a autoavaliação deles. A partir da deles, eu digo se realmente concordo ou não.

10. Sendo uma turma de 5.º ano, este é um ano, para a maioria dos alunos, de entrada num novo ciclo. No início do ano, tomou algum tipo de medidas para facilitar esta transição?

São poucos os que chegaram do 1.º ciclo agora. Como sou professora também do 1.º ciclo, é mais fácil fazer essa transição. Mas tem muito a ver com as regras que nós começamos a definir, mas partir um bocadinho daquilo que ainda vem do 4.º ano. Eles não chegam aqui e desligam o botão do 4.º e ligam o do 5.º. Para eles é muito difícil, a adaptação. E sobretudo, a questão da relação com os pais, isto na minha direção de turma. É preciso também trabalhar com os pais para que eles percebam que isto já não é o 1.º ciclo. E a nível de trabalho, a organização do trabalho é completamente diferente, portanto no início temos de explicar várias vezes,... tentar que eles percebam que isto é diferente e tentar-se habituar a novas regras, a novas metodologias.

Sobre a turma

11. Quais identifica como principais potencialidades da turma?

São alunos que estão atentos. Logo aí, é uma boa condição. Pelo menos, na minha disciplina. São alunos que são amigos uns dos outros, apesar de haver muitos conflitos, quando há algum problema, eles são muito unidos. Têm muito o espírito de bairro. Quando há qualquer coisa, todos se ajudam e isso é importante, porque há muitos meninos com dificuldades e há ali muitos elementos que são quase pilares desses que têm mais dificuldades. Depois, nós temos de tentar que estes pares se cruzem e que trabalhem em conjunto.

12. Quais identifica como principais fragilidades da turma?

A fragilidade é a situação familiar e económica deles, que é muito difícil. O absentismo, também. Por acaso, este ano não há muito, mas há turmas em que o absentismo é grande. E a dificuldade de retenção, porque muitas vezes não comem, vêm mal alimentados e a concentração, às vezes, é muito reduzida. E também não têm quaisquer expectativas de futuro.

13. Que implicações tem a existência de alunos cuja língua materna não é o Português?

Só este ano é que temos os alunos de PLNM noutra turma. São alunos que vêm diretamente de outros país e chegam cá e falam muito mal o português. Falam em casa crioulo, falam com toda a gente em crioulo. Logo aí, é um entrave à língua. Aqui nesta escola, como temos a turma de acolhimento, esses meninos são integrados primeiro na turma de acolhimento e é uma vantagem. Mas é muito difícil, quando chegam à aula, absorverem aquilo que os outros absorvem porque não têm esta bagagem de vocabulário nem de conhecimentos e o facto de estarem numa turma de Português normal é uma desvantagem. Estando numa turma de PLNM é uma vantagem, apesar de serem turmas muito grandes para um só professor e não se fazem milagres.

Português

14. Costuma organizar visitas de estudo?

Sim. Geralmente, no 2.º CEB há muitas disciplinas, muitas visitas de estudo organizadas e o tempo é muito curto. Então, tentamos sempre fazer, aqui na escola, em princípio não farei a visita por uma condicionante que é fazer uma visita para ver a peça que estamos a trabalhar. Este ano, não vamos fazer porque eles foram ver a Fada Oriana que esteve aqui na Damaia. Então, a companhia que a faz é a mesma, não fazia muito sentido estar a pagar bilhete outra vez. Mas, geralmente, vou sempre com eles ao teatro.

15. Recorre a outros recursos para além do manual? Se sim, quais? Se não, porquê?

Trabalho muito o manual por limitações económicas também da escola. Mas quando eu posso estar à vontade, uso o retroprojektor - que também uso aqui na escola -, vou à biblioteca buscar livros e eles trabalham a partir desses livros, em vez de ser do manual; coisas que eles fazem em casa, histórias que trazem,... Tudo depende do grupo que temos à frente.

16. É frequente organizar tarefas em grupos? Se sim, pode dar um exemplo?

Não.

17. De que forma dá resposta aos conteúdos programáticos do domínio da Oralidade, nomeadamente aqueles que se referem a apresentações orais?

A oralidade está sempre a ser avaliada: quando eles participam, é oralidade. Depois, geralmente, quando damos uma obra - e isso vai acontecer agora, no 5.º ano -, eles apresentam sempre um trabalho sobre a autora da obra. A ideia é que eles comecem a ter autonomia e à vontade para estar à frente dos outros meninos. Eles têm muita dificuldade, é a parte mais difícil. E neste contexto TEIP, é ainda mais difícil, porque eles têm muita vergonha de estar à frente. A ideia é que eles comecem a adaptar-se com um trabalho, na minha disciplina, e depois, no 6.º, já seja mais do que um. E a compreensão oral também é trabalhada muitas vezes na aula e é avaliada.

18. Durante um período ou um ano letivo, há algum tempo dedicado à leitura silenciosa e individual? Se sim, quando? Se não, porquê?

Nós fazemos, na escola, uma atividade. Paramos aqui na escola durante 45 minutos e toda a gente lê: funcionários, professores, seja qual for a disciplina. Logo aí, é valorizar a leitura silenciosa.

Na sala, trabalham com o manual e às vezes, leem silenciosamente, mas agarrar em obras para ler, sou sincera, não tenho tempo.

Se tiverem uma turma espetacular, há tempo para tudo. Se têm este tipo de miúdos, não há tempo para nada. No 1.º ciclo, tinha tempo para tudo.

Aqui, perco 5/10 minutos só para se sentarem, ainda são muito imaturos, não têm aquelas regras em casa que os faz ser diferentes,... então, trabalha-se muito outras coisas que não são do Português, e depois corta-se no tempo de Português.

Português Língua Não Materna

19. Quais acredita serem os princípios que devem estar subjacentes ao ensino de PLN e que principais dificuldades sente nesse ensino?

Primeiro, valorizar a cultura dos alunos. Não é eles chegarem e vamos esquecer tudo, não. É valorizar aquilo que eles sabem, agarrar nisso e ensinar-lhes mais qualquer coisa. E depois, é saber esperar. É um trabalho muito difícil e muito inglório, para alguns meninos. Se fazemos aqui um trabalho e os pais não ajudam em nada em casa porque não

conseguem, porque muitos deles até ajudariam, mas não conseguem, é muito difícil. É ter calma, paciência e perceber que eles estão completamente deslocados. Que, às vezes, não se percebe muito bem que estes meninos fazem certas coisas porque eles não sabem, e perceber para que eles também sintam que o professor é um apoio e se estiverem a sentir-se bem, tudo o resto corre melhor.

20. Consideraria importante a existência de uma formação específica para lecionar neste âmbito? Porquê?

Claro que sim. Quem vem para PLNM nem sabe que vai dar. Nem devia ser qualquer professor a dar PLNM. Eu até posso pesquisar e fazer uma formação depois, mas não é a mesma coisa do que ter formação de base.

21. Sente motivação, por parte dos alunos, na aprendizagem da língua?

Alguns, sim, porque acabam por se integrar muito facilmente. Há outros que não, que criam uma barreira e é muito difícil.

Avaliação

22. De que forma vai sendo realizada a avaliação contínua?

Faz-se todos os dias. O comportamento, os TPC, a participação, a forma como intervêm na sala, os testes,... A partir do momento em que entras na sala, estás a avaliar.

23. Que formas de avaliação formal são adotadas?

Teste escrito, compreensão oral, apresentações orais, o caderno diário e os Trabalhos Para Casa.

24. Existe algum tipo de autoavaliação? E de avaliação entre pares?

Sim. Quando eles apresentam os trabalhos, nós dizemos todos o que está bem e o que está mal, para eles também perceberem. Na autoavaliação final, não. Cada um diz a sua.

Direção de Turma

25. Quais as responsabilidades acrescidas de um Diretor de Turma?

Nomeadamente, no domínio pedagógico-curricular?

Primeiro, lidar com os pais. Depois, tratar de toda a burocracia, que é a parte mais aborrecida. Lidar com os outros professores, que também não é nada fácil.

26. E no domínio administrativo-burocrático?

Esta é a parte que faz com que haja mais entraves. Às vezes são coisas que são simples, mas temos de assinar cinquenta papéis, os pais não vêm à escola, é muito difícil.

27. E ao nível relacional?

Tudo depende do grupo que se tenha. Se for um grupo em que os pais estejam mais abertos a um diálogo com o DT, corre bem; se não, é muito difícil. Quando se junta isto tudo, às vezes é complicado.

28. Considera importante que o DT tenha uma relação especialmente próxima com os alunos?

Claro que sim. Com os alunos e com os pais.

29. Considera importante garantir o envolvimento das famílias com a escola?

Sim.

30. Está previsto que seja DT da mesma turma durante todo o ciclo?

Às vezes, isso não acontece. Aqui há muitas retenções, então chega a haver quase metade da turma retida. Quando isso acontece, muitas vezes eles são separados, e aí o Diretor de Turma não acompanha. Mas a continuidade pedagógica é fundamental e qualquer escola a prefere. Quando é uma turma em que há um ou dois a reprovar, a turma mantém-se, o DT, em princípio, segue sempre a viagem. Mas aqui na escola, isso nem sempre acontece. E às vezes, naquelas turmas em que há mais problemas de disciplina, o que se faz é dividir os alunos, mesmo que não haja muitas retenções, dividem-se os alunos na passagem para o 6.º.

Anexo H. Entrevista ao professor de História e Geografia de Portugal

Identificação do entrevistado

Anos de carreira: 33 anos

Disciplina(s) e anos escolares que se encontra a lecionar: História e Geografia de Portugal em turmas de 5.º e 6.º ano

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Faculdade de Letras de Lisboa.

2. Há quanto tempo dá aulas no 2.º CEB?

Há 27 anos.

3. Já deu aulas noutros ciclos? Se sim, que diferenças sentiu?

Já, no 3.º CEB. Já foi há muito tempo, no início da carreira, portanto, havia algumas diferenças entre os dois ciclos, mas agora já não sei.

4. Há quanto tempo dá aulas nesta instituição?

Há cerca de 23 ou 24 anos. Mas há 20 anos que eu não dava aulas porque estava na Direção, sendo este o meu primeiro ano a dar aulas desde então.

5. Já lecionou noutras escolas? Se sim, sentiu diferenças?

Já. Sim, havia muitas diferenças.

6. Antes de aqui estar, já tinha lecionado num contexto TEIP? Sente diferenças em relação a outros contextos não sinalizados?

Não, ainda não havia TEIP. Havia escolas com características semelhantes, mas o projeto TEIP ainda não existia.

As escolas TEIP têm especificidades em relação a outras escolas. O que eu acho é que devia haver mais escolas TEIP. Entretanto, estas especificidades das escolas TEIP

e aquilo que eram os recursos dados a estas escolas foram-se perdendo no tempo e atualmente o projeto TEIP é um projeto que não tem a ver com o TEIP de primeira geração, e já vamos no TEIP de terceira geração. As primeiras trinta e cinco escolas TEIP tinham especificidades muito próprias, hoje são cerca de cento e tal escolas TEIP que existem e eu quero acreditar que mantêm essas especificidades em relação à população escolar, naturalmente desfavorecida.

Metodologias

7. Com que metodologia se identifica e quais aplica?

Pelo facto de estar afastado de dar aulas há tanto tempo, isto é quase uma reaprendizagem em relação àquilo que faço. Em teoria, até podemos acreditar que o melhor é não dar aulas expositivas, muito mais práticas, muito mais colaborativas, colocar os alunos a trabalhar em situação de aula, mas nem sempre dá resultado. A verdade é que eu acredito que o melhor para a aprendizagem dos alunos é eles estarem a trabalhar autonomamente ou em grupo e que as aulas seja o menos expositivo possível, mas também, neste contexto e pelo facto de ser uma escola TEIP, também não é, para mim como professor de História e Geografia de Portugal, muito preocupante aquilo que são as aprendizagens, porque eles mais tarde ou mais cedo vão repetir aquilo que estamos a dizer, mas sobretudo a capacidade de pensar, de estar e de ser. Portanto, neste regresso às aulas, não tenho uma grande preocupação relativamente aos conteúdos programáticos, mas mais em relação à forma de os alunos estarem em sala de aula, de aprenderem, de serem bons colegas, sobretudo situarmo-nos no âmbito dos valores.

8. De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?

É possível fazer sempre diferenciação pedagógica, embora as turmas sejam grandes relativamente a este contexto. Nós fazemos, normalmente, remediação em termos de diferenciação pedagógica, ou seja, aquilo que eram as virtualidades de sermos agrupamento, em que os alunos já deveriam vir caracterizados, com um conjunto de aprendizagens e saber estar de ciclos anteriores e nós já sabermos toda essa informação, a verdade é que isso ainda não acontece. Portanto, em relação à diferenciação pedagógica, ela deveria ter começado muito mais cedo e não ser iniciada no 2.º CEB, sendo o 1.º CEB

o ciclo ideal para se iniciar a diferenciação pedagógica. A verdade, também, é que em relação aos professores do 1.º CEB, com a introdução dos exames, cada vez mais eles são pressionados para os conteúdos programáticos e menos para a diferenciação pedagógica. Depois, continuamos a ter repetências sucessivas de um conjunto de alunos para os quais a diferenciação pedagógica não passa do papel, ou seja, eles em sala de aula não trabalham de forma diferente, com conteúdos diferentes, com planificações diferentes, também porque, na prática, isto não se consegue.

9. Se tivesse de enumerar as três/quatro principais características de um bom professor, quais seriam?

Para esta realidade, acho que, fundamentalmente, o professor deve ser atento, deve olhar para o indivíduo e não para o grupo e, sobretudo, ser afetuoso e ter tempo para estes alunos. Para outra realidade, poderia ser diferente.

10. Os alunos têm envolvimento na planificação e avaliação das atividades? Porquê e, se sim, de que formas?

Na planificação têm em certos momentos, não em todas. Nalguns momentos, planificamos e avaliamos as atividades em conjunto.

11. Sendo uma turma de 5.º ano, este é um ano, para a maioria dos alunos, de entrada num novo ciclo. No início do ano, tomou algum tipo de medidas para facilitar esta transição?

Isso deve ser feito na generalidade e não disciplina a disciplina. A escola deve fazer isso no início do ano, sendo que este ano foi feito de uma forma diferente. Enquanto fui diretor, os meninos de 4.º ano faziam visitas à escola e quando chegavam ao 5.º ano, tinham alunos tutores que ficavam responsáveis por esses alunos. Para além disso, existiam algumas atividades logo no início do 1.º período para estes alunos que estavam a chegar.

Cerca de 80% dos alunos têm ASE e, neste ano, os alunos que chegaram ao 5.º ano estiverem cerca de um mês e meio sem manuais e não tínhamos capacidade nem permissão para tirarmos as fotocópias necessárias para distribuímos pelos alunos. Foi

um mês e meio em que os alunos, que logo à partida são diferenciados pelo facto de terem poucos recursos económicos, ficaram colocados numa situação diferente dos outros colegas da turma, o que provocou, de imediato, alguma instabilidade. Mas também fez com que os conteúdos ficassem atrasadas, uma vez que os professores, nomeadamente os professores de História e Geografia de Portugal, não tivessem acesso a materiais para disponibilizar aos alunos. Assim, os professores estariam a tentar que os alunos não sintam à partida que estão numa situação de desvantagem relativamente aos outros.

Sobre a turma

12. Quais identifica como principais potencialidades da turma?

São turmas semelhantes. Existe um conjunto de alunos sem dificuldades e isso é uma potencialidade que eu tentarei, ao longo do ano, talvez no 3.º período, colocar esses alunos ao “serviço” dos outros, caminhando, provavelmente, para fazer trabalhos de grupo, onde esses miúdos estejam com os mais fraquitos, mas evitando aquilo que é o normal que é que sejam eles a fazer os trabalhos e a terminar o trabalho dos outros. Portanto, para envolverem os outros e para colocarem as suas capacidades ao serviço dos outros.

13. Quais identifica como principais fragilidades da turma?

São alunos cuja escola lhes diz pouco, é muito difícil motivá-los. São alunos que precisam de muito afeto e, muitas vezes, em situação de intervalo eles procuram-nos e vêm ter connosco e é pena, por vezes, não termos mais tempo

História e Geografia de Portugal

14. Costuma organizar visitas de estudo? Porquê?

Costumo, sim. Este ano ainda não organizei qualquer visita de estudo, tomando ainda um pouco o pulso às coisas. Mas a verdade, também, é que a alteração da legislação da visita de estudo não a facilita. E também não entendo a visita de estudo como uma visita de estudo de História. Ou ela é complementar a outras disciplinas, ou então fica muito pobre. Ou os Conselhos de Turma se conseguem organizar no sentido desta interdisciplinaridade nas visitas de estudo ou então, sozinho, não farei.

15. Recorre a outros recursos para além do manual e das tecnologias? Se sim, quais? Se não, porquê?

Para além dessas, e tenho pena que em relação a algumas das tecnologias - também pelo facto de não ser DT, eventualmente,... - ... pelo abandono que estes alunos têm. Em relação às novas tecnologias e àquelas que utilizo, é necessário, e era isso que se pretendia, que os pais estivessem muito presentes e acompanhassem os miúdos através das novas tecnologias. Mas isto tem um efeito pernicioso: há alunos cujos pais não se interessam, pelo que eu não posso avançar naquela área da nova tecnologia porque à partida eles se sentem excluídos. Não por vontade própria, mas pelo facto de os pais estarem alheios. Portanto, aquilo que poderia ser uma excelente motivação para ter os pais connosco e, nalguns casos, sim - digamos que em 70% dos casos, os pais adoram ter aquela ferramenta à disposição, mas eu tenho de pensar nos outros 30%, que cada vez que eu digo "bom, vou colocar isto na *ClassDojo*", para eles, eu imagino (não o dizem, não o verbalizam, mas eu imagino), [pensam] "que chatice. Aqui estão os felizardos da turma cujos pais até lá vão e dão um *like* e eu não tenho ninguém que me faça isso".

E há alguns recursos que a escola tem e que se deixaram de utilizar, que eu utilizarei e irei utilizar com alguma frequência: os mapas e o manuseamento do mapa, do globo,... Esses recursos, sim.

16. Em algum momento os alunos analisam fontes de informação para além do manual (como na Internet, em livros, artigos de jornal,...)?

Sim. No 6.º ano, neste momento, eles estão todos a utilizar, como fonte única de informação, a *Wikipédia*. Saberem tratar a *Wikipédia* e saber utilizar a informação. Para os do 5.º ano, também vai acontecer. Aliás, vou fazer isso ainda no 2.º período/ início do 3.º, combinar com o centro de recursos uma sessão de trabalho no sentido de eles perceberem como é que se recolhe, neste espaço [a biblioteca], utilizando o computador ou os livros, a informação.

17. Considera importante adotar estratégias específicas, no ensino da HGP, para alunos de PLNM?

Não, específica no sentido de que os enunciados sejam claros, mas têm de ser para eles e para os outros. Há um grande conjunto de alunos cujo português é a língua materna e que têm dificuldades muito semelhantes aos de PLNM, até por simpatia, por viverem muito próximos um do outro. Inclusive numa escola onde não sei qual é a percentagem de alunos de PLMN, mas é muita, a apetência por um crioulo de bairro e um crioulo de escola acaba por ter interferência naquilo que eles conseguem escrever e na forma como interpretam também.

Avaliação

18. De que forma vai sendo realizada a avaliação contínua?

A avaliação com eles, em todas as fichas de avaliação, é sempre feita na revisão da ficha de avaliação. A ficha de avaliação não serve só para avaliar o aluno. É uma ficha formativa, também: onde é que errámos? E isso é feito com cada um deles. Na correção que fazem, é a própria ficha de avaliação. Portanto, a avaliação é sempre feita com eles, quer a dos conhecimentos, quer de atitudes. E acho ainda importante fazer - só o farei no último período - que é a expectativas deles. Ao que é que eles se conseguem comprometer relativamente à sua própria avaliação? Nós vamos chegar ao final do 2.º período e vamos verificar que há um conjunto de alunos cujos conhecimentos são fraquinhos, são alunos que provavelmente poderão não transitar, as suas competências,... tudo indica que poderão não transitar. Mas, se no final do 2.º período/ início do 3.º, com aquilo que eles já sabem e com as competências adquiridas, há um contrato que eu quero fazer com eles, e que vou fazer com todos eles, que é: perante isto que eu aprendi até agora e o que sou até agora, onde é que eu me comprometo chegar daqui a três meses? E nós temos um 3.º período largo. Eu gostaria muito que os alunos do 5.º ano já conseguissem perceber que, apesar de eu ter tido um 2 e percentagens negativas nas fichas e não me comportar bem nas aulas, eu, nos últimos 3 meses, quero chegar ali. E quero chegar aonde? Quero chegar a ter uma ficha positiva, por exemplo. Quero chegar a que o professor não tenha de me repreender todos os dias nas aulas. Ou seja, que haja um contrato entre eles e o professor, no sentido de se atingir um determinado objetivo que para ele seja exequível. Eu acho

que, neste momento, isso é o mais importante para eles, porque se eles perceberem que se puserem na sua mente um objetivo exequível - não vale a pena pedirmos a alguns alunos que temos objetivos que eles nunca serão capazes de alcançar; isso é dizer-lhes "abandonem, vão-se embora, que nunca vão conseguir" - marcado com a interferência do aluno, que não seja o professor a marcá-lo, eu penso que será possível termos avaliações mais positivas no final do 3.º período.

19. Que formas de avaliação formal são adotadas?

Para além do teste escrito, têm apresentações orais, têm trabalhos individuais e de grupo.

20. Existe algum tipo de autoavaliação? E de avaliação entre pares?

Sim, fazem autoavaliação no final do período. Muitas vezes, também, no final de uma ficha. A avaliação entre pares não acontece no 5.º ano, mas no 6.º, sim.

Anexo I. Relação de algumas atividades desenvolvidas com as estratégias e os objetivos gerais do Projeto de Intervenção do 2.º CEB

Tabela I

Explicitação de algumas atividades desenvolvidas de acordo com os objetivos e estratégias propostos.

Disciplina/ data	Atividade	Objetivo(s) geral/gerais visado(s)	Estratégias
HGP 1 de fevereiro	Leitura de notícias <u>Em grupos</u> : análise, síntese e apresentação de notícias atuais relacionadas com os conteúdos a ser lecionados na disciplina.	- Desenvolver competências de leitura de textos diversos; - Desenvolver competências de comunicação oral.	- Promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas; - Criação de mais momentos de leitura individual; - Criação de momentos de comunicação oral formal; - Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).
Português Terças-feiras	Leituras dos capítulos <u>Individualmente/a pares</u> : leitura silenciosa, treino e preenchimento de um guião de compreensão global dos capítulos da obra <i>A Fada Oriana</i> e sequente leitura em voz alta.	- Desenvolver competências de leitura de textos diversos.	- Promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas; - Criação de mais momentos de leitura individual
HGP 8 de março	Conceitos <u>A pares</u> : pesquisa e síntese de conceitos (apresentações orais).	- Desenvolver competências de comunicação oral.	- Criação de momentos de comunicação oral formal; - Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).
Português 26 de fevereiro a 9 de março	Apresentações de trabalhos <u>Em grupos/pares/individualmente</u> : os alunos apresentaram o trabalho que desenvolveram sobre a obra <i>A Fada Oriana</i> .	- Desenvolver competências de comunicação oral.	- Criação de momentos de comunicação oral formal; - Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).
Português 16 e 19 de fevereiro	Treino da compreensão do oral <u>Individualmente</u> : os alunos ouviram um texto breve (cerca de dois minutos) e responderam a um guião de interpretação.	- Desenvolver competências de comunicação oral.	- Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).

Nota: Adaptado do Dossiê de Estágio do 2.º CEB.

Anexo J. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 1, turma B

Tabela J1

Grelha de observação n.º1: objetivo geral 1, turma B

Observação: inicial (23 a 26 de janeiro - primeira semana de intervenção)

Indicadores	OG1: Desenvolver competências de comunicação oral															
	1. Interpretar textos orais breves				2. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência									3. Mobilizar vocabulário do domínio científico da HGP ⁵		
	1.1. Refere o tema e o assunto	1.2. Distingue info. essencial de acessória	1.3. Faz deduções	1.4. Manifesta a reação pessoal ao texto ouvido	2.1. Usa oportunamente a palavra	2.2. Usa a palavra de modo audível	2.3. Usa a palavra com boa dicção	2.4. Olha para o interlocutor	2.5. Planifica um discurso oral, definindo tópicos	2.6. Faz uma breve apresentação oral	2.7. Faz perguntas sobre uma apresentação	2.8. Respeita os princípios de cortesia	2.9. Usa vocabulário adequado ao tema	3.1. Vocabulário	3.2. Conceitos	3.3. Mobilização
1. AG	NO	NO	NO	NO			NO		NO	NO			NO	NO	NO	NO
2. ALC	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
3. CS *	NO	NO	NO				NO		NO	NO		NO	NO	NO	NO	
4. CF	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
5. DS	NO	NO	NO	NO		NO	NO		NO	NO			NO			
6. ES	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
7. EC	NO	NO	NO	NO	NO				NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
8. JL **	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

⁵ 3.1. Mobiliza, no seu discurso, vocabulário específico do conteúdo em tratamento;

3.2. Recorre aos conceitos mais adequados na construção do seu discurso oral;

3.3. Aplica os conceitos de HG a novas situações.

9. JCA	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
10. JRC *	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
11. LC	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
12. LS	NO	NO	NO	NO	NO				NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
13. LD	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
14. L	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
15. MLM	NO	NO	NO	NO	NO		NO		NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
16. MF	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
17. NV	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO
18. NF	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO
19. PS	NO	NO	NO	NO	NO		NO		NO	NO			NO	NO	NO	NO
20. RV	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO		NO
21. RS *	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
22. RG	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
23. YL	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO	NO	NO	NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

** Aluno sob suspensão durante esta semana e anteriores.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Tabela J2

Grelha de observação n.º2: objetivo geral 1, turma B

Observação: final (26 de fevereiro a 9 de março)

Indicadores	OG1: Desenvolver competências de comunicação oral															
	1. Interpretar textos orais breves				2. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência									3. Mobilizar vocabulário do domínio científico da HGP ⁶		
	1.1. Refere o tema e o assunto	1.2. Distingue info. essencial de acessória	1.3. Faz deduções	1.4. Manifesta a reação pessoal ao texto ouvido	2.1. Usa oportunamente a palavra	2.2. Usa a palavra de modo audível	2.3. Usa a palavra com boa dicção	2.4. Olha para o interlocutor	2.5. Planifica um discurso oral, definindo tópicos	2.6. Faz uma breve apresentação oral	2.7. Faz perguntas sobre uma apresentação	2.8. Respeita os princípios de cortesia	2.9. Usa vocabulário adequado ao tema	3.1. Vocabulário	3.2. Conceitos	3.3. Mobilização
1. AG		NO	NO	NO					NO				NO			
2. ALC		NO	NO	NO					NO				NO			
3. CS*	NO	NO	NO	NO					NO	NO			NO			
4. CF		NO	NO	NO					NO				NO			
5. DS		NO	NO	NO					NO	NO			NO		NO	NO
6. ES		NO	NO	NO					NO				NO			
7. EC		NO	NO	NO					NO	NO			NO			
8. JL	NO	NO	NO	NO					NO				NO			
9. JCA		NO	NO	NO					NO				NO			
10. JRC*		NO	NO	NO					NO				NO			

⁶ 3.1. Mobiliza, no seu discurso, vocabulário específico do conteúdo em tratamento;

3.2. Recorre aos conceitos mais adequados na construção do seu discurso oral;

3.3. Aplica os conceitos de HG a novas situações.

11. LC		NO	NO	NO					NO				NO			
12. LS		NO	NO	NO					NO				NO			
13. LD		NO	NO	NO					NO				NO			
14. L		NO	NO	NO					NO				NO			
15. MLM		NO	NO	NO					NO				NO			
16. MF		NO	NO	NO					NO				NO			
17. NV		NO	NO	NO					NO				NO	NO	NO	NO
18. NF		NO	NO	NO					NO	NO			NO			
19. PS		NO	NO	NO					NO	NO			NO			
20. R V			NO	NO					NO	NO			NO			
21. RS*		NO	NO	NO					NO	NO			NO			
22. RG	NO	NO	NO	NO					NO				NO			
23. YL		NO	NO	NO					NO				NO	NO	NO	NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Anexo K. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 1, turma D

Tabela K1

Grelha de observação n.º1: objetivo geral 1, turma D

Observação: inicial - primeira semana de intervenção (23 a 26 de janeiro)

Indicadores	OG1: Desenvolver competências de comunicação oral															
	1. Interpretar textos orais breves				2. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência									3. Mobilizar vocabulário do domínio científico da HGP ⁷		
	1.1. Refere o tema e o assunto	1.2. Distingue info. essencial de acessória	1.3. Faz deduções	1.4. Manifesta a reação pessoal ao texto ouvido	2.1. Usa oportunamente a palavra	2.2. Usa a palavra de modo audível	2.3. Usa a palavra com boa dicção	2.4. Olha para o interlocutor	2.5. Planifica um discurso oral, definindo tópicos	2.6. Faz uma breve apresentação oral	2.7. Faz perguntas sobre uma apresentação	2.8. Respeita os princípios de cortesia	2.9. Usa vocabulário adequado ao tema	3.1. Vocabulário	3.2. Conceitos	3.3. Mobilização
1. AS	NO	NO	NO	NO			NO		NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
2. AO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
3. BS *	NO	NO	NO	NO					NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
4. CB	NO	NO	NO	NO			NO		NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
5. CGM	NO	NO	NO						NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
6. CPM	NO	NO	NO	NO					NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
7. CT	NO	NO	NO	NO					NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

⁷ 3.1. Mobiliza, no seu discurso, vocabulário específico do conteúdo em tratamento;

3.2. Recorre aos conceitos mais adequados na construção do seu discurso oral;

3.3. Aplica os conceitos de HG a novas situações.

8. CS	NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
9. CMM **	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10. DL	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
11. DS	NO	NO	NO	NO	NO		NO				NO	NO	NO	NO	NO	NO
13. IM	NO	NO	NO	NO			NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
14. LL	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
15. LS *	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
16. LB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
17. LF	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
18. RD	NO	NO	NO	NO			NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19. RF	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
20. RS *	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

** Aluno sob suspensão nesta semana e anteriores.

O aluno n.º 12 foi transferida de escola no decorrer da prática e nunca frequentou nenhuma aula observada ou dirigida pelas estagiárias.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Tabela K2

Grelha de observação n.º2: objetivo geral 1, turma D

Observação: final (26 de fevereiro a 9 de março)

Indicadores	OG1: Desenvolver competências de comunicação oral															
	1. Interpretar textos orais breves				2. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência									3. Mobilizar vocabulário do domínio científico da HGP ⁸		
	1.1. Refere o tema e o assunto	1.2. Distingue info. essencial de acessória	1.3. Faz deduções	1.4. Manifesta a reação pessoal ao texto ouvido	2.1. Usa oportunamente a palavra	2.2. Usa a palavra de modo audível	2.3. Usa a palavra com boa dicção	2.4. Olha para o interlocutor	2.5. Planifica um discurso oral, definindo tópicos	2.6. Faz uma breve apresentação oral	2.7. Faz perguntas sobre uma apresentação	2.8. Respeita os princípios de cortesia	2.9. Usa vocabulário adequado ao tema	3.1. Vocabulário	3.2. Conceitos	3.3. Mobilização
1. AS			NO	NO					NO				NO			
2. AO			NO	NO					NO				NO			
3. BS *			NO	NO					NO				NO			
4. CB	NO	NO	NO	NO					NO				NO	NO	NO	NO
5. CGM			NO						NO				NO			
6. CPM	NO	NO	NO	NO					NO				NO	NO	NO	NO
7. CT			NO	NO					NO				NO	NO	NO	NO
8. CS			NO	NO					NO				NO			
9. CMM	NO	NO	NO	NO					NO				NO			
10. DL	NO	NO	NO	NO					NO				NO	NO	NO	NO
11. DS	NO	NO	NO	NO									NO	NO	NO	NO

⁸ 3.1. Mobiliza, no seu discurso, vocabulário específico do conteúdo em tratamento;

3.2. Recorre aos conceitos mais adequados na construção do seu discurso oral;

3.3. Aplica os conceitos de HG a novas situações.

13. IM	NO	NO	NO	NO					NO		NO		NO			
14. LL	NO	NO	NO	NO					NO		NO		NO			
15. LS *	NO	NO	NO	NO					NO		NO		NO	NO	NO	NO
16. LB	NO	NO	NO	NO					NO		NO		NO	NO	NO	NO
17. LF			NO	NO					NO		NO		NO			
18. RD	NO	NO	NO	NO					NO				NO			
19. RF	NO	NO	NO	NO					NO		NO		NO			
20. RS *	NO	NO	NO	NO					NO		NO		NO	NO	NO	NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O aluno n.º 12 foi transferida de escola no decorrer da prática e nunca frequentou nenhuma aula observada ou dirigida pelas estagiárias.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Anexo L. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 2, turma B

Tabela L1

Grelha de observação n.º1: objetivo geral 2, turma B

Observação: inicial - primeira semana de intervenção (23 a 26 de janeiro)

Indicadores	OG 2: Desenvolver as competências de leitura (fluência, precisão e entoação)														
	1. Ler em voz alta palavras e textos			2. Ler textos diversos;					3. Compreender o sentido dos textos			4. Avaliar criticamente os textos		5. Ler textos expositivos (em HGP)	
	1.1. Lê um texto com precisão	2.2. Lê um texto com entoação	2.3. Lê com uma velocidade de, no mín, 140 p. por minuto	2.1. Narrativos	2.2. Descritivos	2.3. Poéticos	2.4. Cartas	2.5. Notícias	3.1. Deteta o foco da instrução em textos para concretizar tarefas	3.2. Deteta e distingue info. essencial e acessória	3.3. Toma notas, se solicitado	4.1. Exprime uma opinião crítica ⁹	4.2. Exprime uma opinião a respeito de um texto e compara-o com outro	5.1.1. Identifica títulos e subtítulos	5.1.2. Identifica os mecanismos de destaque e associa-os a info. específica e importante
1. AG						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
2. ALC						NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO
3. CS *		NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
4. CF			NO			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
5. DS						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
6. ES						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
7. EC			NO			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
8. JL **	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
9. JCA			NO			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

⁹ a respeito de ações de personagens ou outras informações que possam ser objeto de juízo de valor.

10. JRC *						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
11. LC						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
12. LS						NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
13. LD						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
14. L			NO			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
15. MLM						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
16. MF						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
17. NV						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
18. NF						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19. PS			NO			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
20. RV *				NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO		NO
21. RS						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
22. RG						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
23. YL						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

** Aluno sob suspensão nesta semana e anteriores.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Tabela L2

Grelha de observação n.º2: objetivo geral 2, turma B

Observação: final (26 de fevereiro a 9 de março)

Indicadores	OG 2: Desenvolver as competências de leitura (fluência, precisão e entoação)														
	1. Ler em voz alta palavras e textos			2. Ler textos diversos;					3. Compreender o sentido dos textos			4. Avaliar criticamente os textos		5. Ler textos expositivos (em HGP 5.1. Utiliza estratégias de leitura do texto expositivo:	
	1.1. Lê um texto com precisão	2.2. Lê um texto com entoação	2.3. Lê com uma velocidade de, no mín, 140 p. por minuto	2.1. Narrativos	2.2. Descritivos	2.3. Poéticos	2.4. Cartas	2.5. Notícias	3.1. Deteta o foco da instrução em textos para concretizar tarefas	3.2. Deteta e distingue info. essencial e acessória	3.3. Toma notas, se solicitado	4.1. Exprime uma opinião crítica ¹⁰	4.2. Exprime uma opinião a respeito de um texto e compara-o com outro	5.1.1. Identifica títulos e subtítulos	5.1.2. Identifica os mecanismos de destaque e associa-os a info. específica e importante
1. AG										NO	NO	NO	NO		
2. ALC										NO	NO		NO		
3. CS *	NO	NO		NO	NO	NO	NO			NO	NO		NO		
4. CF								NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO
5. DS										NO	NO	NO	NO	NO	NO
6. ES										NO	NO	NO	NO		
7. EC								NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO
8. JL	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO		
9. JCA										NO	NO	NO	NO	NO	NO
10. JRC *										NO	NO	NO	NO		

¹⁰ a respeito de ações de personagens ou outras informações que possam ser objeto de juízo de valor.

11. LC										NO	NO	NO	NO		
12. LS										NO		NO	NO		
13. LD										NO	NO	NO	NO		
14. L			NO					NO		NO	NO	NO	NO	NO	
15. MLM										NO	NO	NO	NO		
16. MF										NO	NO	NO	NO		NO
17. NV										NO	NO	NO	NO		
18. NF										NO	NO	NO	NO		
19. PS										NO	NO	NO	NO		NO
20. RV										NO		NO	NO		
21. RS *										NO	NO	NO	NO	NO	NO
22. RG	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO		NO
23. YL								NO		NO	NO	NO	NO	NO	

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Azul - não observado; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Anexo M. Grelhas de registo de observação: Objetivo geral 2, turma D

Tabela M1

Grelha de observação n.º1: objetivo geral 2, turma D

Observação: inicial - primeira semana de intervenção (23 a 26 de janeiro)

Indicadores	OG 2: Desenvolver as competências de leitura (fluência, precisão e entoação)														
	1. Ler em voz alta palavras e textos			2. Ler textos diversos					3. Compreender o sentido dos textos			4. Avaliar criticamente os textos		5. Ler textos expositivos (em HGP) 5.1. Utiliza estratégias de leitura do texto expositivo:	
	1.1. Lê um texto com precisão	2.2. Lê um texto com entoação	2..3. Lê com uma velocidade de, no mín, 140 p. por minuto	2.1. Narrativos	2.2. Descritivos	2.3. Poéticos	2.4. Cartas	2.5. Notícias	3.1. Deteta o foco da instrução em textos para concretizar tarefas	3.2. Deteta e distingue info. essencial e acessória	3.3. Toma notas, se solicitado	4.1. Exprime uma opinião crítica ¹¹	4.2. Exprime uma opinião a respeito de um texto e compara-o com outro	5.1.1. Identifica títulos e subtítulos	5.1.2. Identifica os mecanismos de destaque e associa-os a info. específica e importante
1. AS						NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
2. AO						NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
3. BS *						NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
4. CB						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
5. CGM						NO	NO	NO				NO	NO	NO	NO
6. CPM						NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
7. CT						NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
8. CS						NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO

¹¹ a respeito de ações de personagens ou outras informações que possam ser objeto de juízo de valor.

9. CMM **	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10. DL						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
11. DS						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
13. IM						NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO
14. LL		NO				NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
15. LS *		NO	NO			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
16. LB	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO
17. LF						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
18. RD						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19. RF						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
20. RS *						NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

** Aluno sob suspensão nesta semana e anteriores.

O aluno n.º 12 foi transferida de escola no decorrer da prática e nunca frequentou nenhuma aula observada ou dirigida pelas estagiárias.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Tabela M2

Grelha de observação n.º4: objetivo geral 2, turma D

Observação: final (26 de fevereiro a 9 de março)

Indicadores	OG 2: Desenvolver as competências de leitura (fluência, precisão e entoação)														
	1. Ler em voz alta palavras e textos			2. Ler textos diversos					3. Compreender o sentido dos textos			4. Avaliar criticamente os textos		5. Ler textos expositivos (em HGP) 5.1. Utiliza estratégias de leitura do texto expositivo:	
	1.1. Lê um texto com precisão	2.2. Lê um texto com entoação	2.3. Lê com uma velocidade de, no mín., 140 p. por minuto	2.1. Narrativos	2.2. Descritivos	2.3. Poéticos	2.4. Cartas	2.5. Notícias	3.1. Deteta o foco da instrução em textos para concretizar tarefas	3.2. Deteta e distingue info. essencial e acessória	3.3. Toma notas, se solicitado	4.1. Exprime uma opinião crítica ¹²	4.2. Exprime uma opinião a respeito de um texto e compara-o com outro	5.1.1. Identifica títulos e subtítulos	5.1.2. Identifica os mecanismos de destaque e associa-os a info. específica e importante
1. AS										NO	NO	NO	NO		NO
2. AO										NO		NO	NO		NO
3. BS *										NO		NO	NO		NO
4. CB										NO	NO	NO	NO		NO
5. CGM												NO	NO		NO
6. CPM										NO		NO	NO		
7. CT										NO	NO	NO	NO		NO
8. CS										NO	NO	NO	NO		NO
9. CMM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO
10. DL										NO	NO	NO	NO	NO	NO
11. DS										NO	NO	NO	NO		

¹² a respeito de ações de personagens ou outras informações que possam ser objeto de juízo de valor.

13. IM										NO	NO	NO	NO		NO
14. LL	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO		
15. LS *	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO			NO	NO	NO	NO		
16. LB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO				NO	NO	NO		NO
17. LF										NO	NO	NO	NO		NO
18. RD										NO	NO	NO	NO		NO
19. RF										NO	NO	NO	NO		NO
20. RS *	NO	NO	NO							NO	NO	NO	NO		NO

Observações:

* Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O aluno n.º 12 foi transferida de escola no decorrer da prática e nunca frequentou nenhuma aula observada ou dirigida pelas estagiárias.

Legenda: Vermelho - não; Amarelo - com dificuldade ou ajuda; Verde - sim; Cinzento – alunos de PLNM; NO - Não observado.

Nota. Retirado do Dossiê de Estágio da prática no 2.º CEB.

Anexo N. Desempenho dos alunos da turma 5.ºB nas avaliações inicial e final

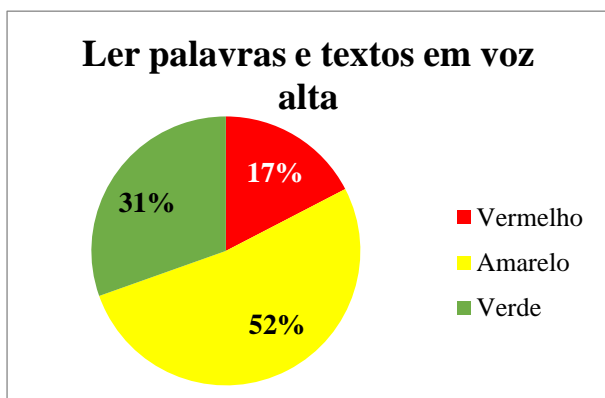


Figura N1. OG2: Desempenho dos alunos da turma B na avaliação inicial (indicadores acima descritos).

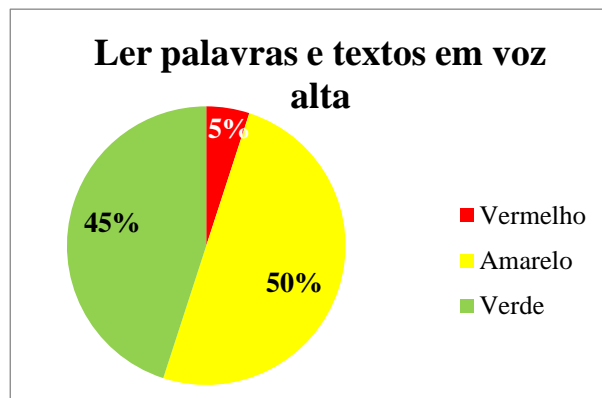


Figura N2. OG2: Desempenho dos alunos da turma B na avaliação final (indicadores acima descritos).

Anexo O. Desempenho dos alunos da turma 5.ºD nas avaliações inicial e final

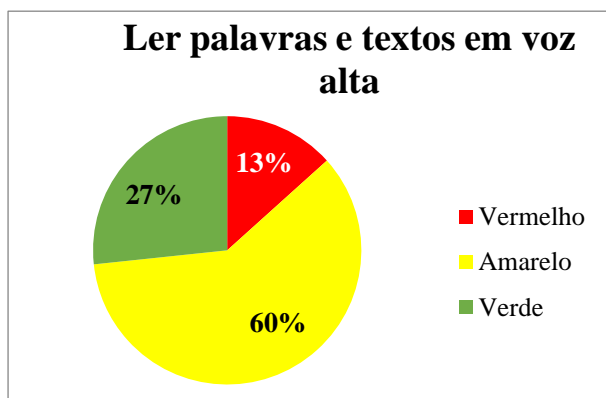


Figura O1. OG2: Desempenho dos alunos da turma D na avaliação inicial (indicadores acima descritos).

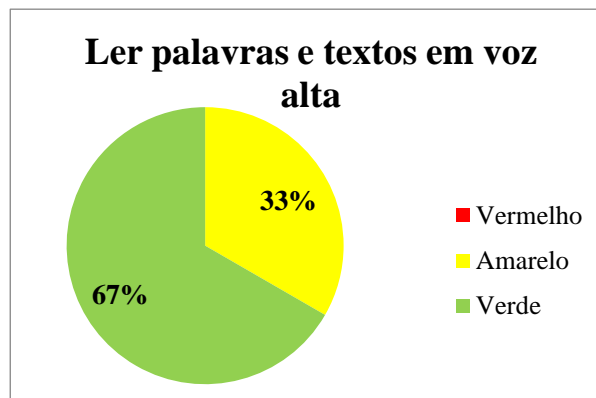


Figura O2. OG2: Desempenho dos alunos da turma D na avaliação final (indicadores acima descritos).

Anexo P. Entrevista à professora C.E. - 1.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: C. E.

Idade: 45 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: aproximadamente 20 anos

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

No ISEC, Instituto Superior de Educação e Ciências.

2. Qual o seu curso de Licenciatura?

Professores do 2.º ciclo de Matemática e Ciências da Natureza. Quando terminei, estava complicado para os professores do 1.º ciclo e como poderíamos lecionar no 1.º ciclo, comecei no 1.º ciclo. Apesar do curso ser do 2.º ciclo, nessa altura os professores de 2.º ciclo estavam aptos a lecionar no 1.º ciclo.

3. E de Mestrado (se tiver?)

Não cheguei a fazer.

4. Há quanto tempo é professora no 1.º ciclo?

Desde setembro de 1998. Está precisamente a fazer quase 20 anos.

5. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Este é o segundo ano.

6. Já lecionou noutros ciclos?

Não.

Integração curricular

7. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Não faço muita ideia. Suponho que por ser curricular tenha a ver com os programas que são aplicados.

8. Sim, está relacionado com o currículo, com as diferentes disciplinas. Ou seja, conseguir integrar conteúdos de diferentes disciplinas num só projeto. A título de exemplo, num projeto no qual os alunos terão de construir um canteiro é necessário que se apliquem conhecimentos de germinação (Estudo do Meio), da área e do perímetro (Matemática) e outros que se insiram na disciplina de Português.

Então é uma “coisa” com princípio, meio e fim em que estejam integradas, por exemplo, duas áreas curriculares?

9. Exato. Então nunca tinha ouvido falar do termo?

Não, não.

10. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Não.

11. Quais as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo?

Por esse exemplo, acho que os alunos conseguem perceber os exemplos explicados na sala de aula. Por exemplo, se estivermos a trabalhar o perímetro na sala de aula, por mais exemplos que se deem, acaba por ser vago para os alunos. Agora, realmente, estruturado e aplicado dessa forma, ajuda-os a perceber a utilidade dos

conteúdos que estão a ser trabalhados. Mas, lá está, isto acaba por se confundir com a interdisciplinaridade.

Monodocência/ Pluridocência

12. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?

Aqui faz sentido que seja mesmo monodocência porque se o professor, quando estiver a planificar, estiver sempre numa vertente em que quer, não só na Matemática, quer sempre depois também desenvolver um conteúdo de Estudo do Meio, ou vice-versa, aí faz sentido que seja monodocência. Como estão a trabalhar as duas turmas do 3.º ano aqui na instituição (pluridocência/ monodocência coadjuvada), acho que já seria complicado.

13. E encontra desvantagens da monodocência neste tipo de projetos?

Eu, lá está, assim à partida não consigo encontrar porque nem sequer experimentei trabalhar em pluridocência, por isso só consigo ver vantagens, especialmente neste caso.

Condicionantes da integração curricular

14. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB?

Se calhar, as condicionantes são mesmo colocadas por nós próprios porque acho que são projetos que até têm “pernas para andar”, é possível desenvolver-se. Tem mesmo de partir da vontade do professor. E visto dessa forma, os miúdos têm muita necessidade de, cada vez mais, relacionarem e perceberem o objetivo daqueles conteúdos.

Além disso, os conteúdos do 1.º ciclo estão, de certa forma, todos (ou quase todos) interligados e, cada vez mais, se tenta fazer essa interligação. Por exemplo, a nível dos manuais, o projeto *Plim* já vai criando, a determinados momentos, atividades em que tentam fazer a interdisciplinaridade com as diferentes disciplinas. Mas isso faz sentido se os manuais das diferentes disciplinas forem todos do mesmo projeto. E até as provas de aferição são de Matemática e Estudo do Meio e Português e Estudo do Meio.

15. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Eu penso que passa um bocadinho por uma boa equipa de trabalho, as condições onde se está, a abertura.

Anexo Q. Entrevista ao professor J. S. – 1.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: J. S.

Idade: 43 anos

Sexo: Masculino

Anos de carreira: 13 anos

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Instituto Superior de Ciências Educativas.

2. Qual o seu curso de Licenciatura?

1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Há quanto tempo é professora no 1.º ciclo?

Desde sempre, portanto, 13 anos.

4. Então nunca lecionou noutros ciclos, correto?

Não. A minha licenciatura é 1.º ciclo, só.

5. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Este ano é o primeiro.

Integração curricular

6. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Quando penso em integração curricular, penso logo no currículo e como é que ele é integrado em termos do que é a prática letiva. Ou seja, como é que o currículo é trabalhado juntamente com todas as outras solicitações que aparecem quase diariamente, sendo que nesta instituição já está um bocado mais “bloqueado”, ou seja, o que já está

definido de início é até ao fim. Nas escolas públicas onde passei há constantemente projetos a entrarem e uns trabalham-se e outros não.

7. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Sim, estes últimos anos trabalhei em escolas TEIP e acaba por ter uma especificidade diferente do que é a escola pública, portanto, logo aí, há um trabalho do currículo diferente do que neste caso se faz porque as necessidades dos alunos são outras. Então, quando vinham diretamente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa para a escola, muitos não falavam português, sequer. Portanto, há muita coisa a fazer até começarmos a trabalhar efetivamente o currículo.

8. Mas quando eu aqui me refiro a integração curricular, refiro-me em integrar as diferentes áreas, os diferentes conteúdos, num projeto. Por exemplo, para criar um canteiro, teríamos de abordar a germinação (Estudo do Meio), a área (Matemática), entre outros conteúdos. O professor alguma vez teve contacto com um projeto deste tipo?

Sim, por acaso tivemos uma horta onde eu participei e onde houve algum desse cuidado, mais ao nível do Estudo do Meio e Português, Matemática não tão especificamente. E Educação para a Cidadania.

9. E que balanço é que faz desse projeto?

É positivo porque, para já, estamos a mobilizar saberes de várias áreas disciplinas, mesmo que, neste caso, fosse mais o Estudo do Meio e o Português, e a Matemática não estivesse ali tão “visível” ou não trabalhássemos tanto os seus conteúdos. Ainda assim, por exemplo, trabalhámos questões como quantos pés de alface teríamos de semear para que depois fossem colhidas e para que chegassem para a refeição, sendo que teriam de calcular tendo em conta que não seria uma alface por pessoa, trabalhando, assim, um pouco a estimativa.

10. Quais as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo?

Não haver tanta secção dos conteúdos e haver mais interligação acaba por haver mais motivação, desde que esse conteúdo seja motivador, o que, normalmente, é. Não nós não conseguimos que os conteúdos sejam muito motivadores, é importante que haja uma ligação ao que é o dia-a-dia dos alunos. Tentamos sempre fazer alguma ponte antes de introduzir um conteúdo. Depois, o conteúdo ser transversal às áreas todas, sejam as curriculares ou não, é sempre mais cativantes e os alunos acabam por estar mais identificados com aquilo que estão a trabalhar. Por exemplo, lembro-me recentemente das questões dos astros, os textos sobre os astros, as distâncias: os quilómetros entre os planetas do Sol, da Terra, ... tudo isso ligado acaba por fazer ainda mais sentido.

Monodocência/ Pluridocência

11. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?

Vejo a monodocência no 1.º e 2.º ano e já vejo a pluridocência no 3.º e no 4.º ano. Por experiência própria, vejo que traz mais vantagens para os alunos. Para os docentes não porque quem depois leciona apenas uma área, acaba por estar um ano ou dois ou três, os que forem, enquanto estiver no projeto, deixa de lecionar a outra área e vai perdendo algumas coisas que no dia em que tiver de voltar vai ter que ter ali um trabalho diferente e reforçar no sentido de municiar de todos os recursos e estratégias, de forma a colmatar as dificuldades dos alunos. Portanto, acho que a monodocência para o 1.º e 2.º ano é um sim, para o 3.º e 4.º deve ser realmente pensada a pluridocência, vendo o Português e a Matemática separados.

12. E considera que para projetos de integração curricular a monodocência é um fator favorável à sua realização?

Sim, é um fator favorável, mas não vejo que na pluridocência não seja. A pluridocência só funciona se houver interesse e empatia entre os pares, portanto, se os docentes não quiserem, não funcionada; se os docentes quiserem, a pluridocência funciona. Há mais partilha, mesmo os problemas emocionais que surjam com os alunos,

há outra pessoa que nos pode ajudar e pode dar-nos uma opinião sobre a turma. Portanto, passamos a ter duas turmas e mais uma pessoa que nos pode ajudar porque está realmente dentro da turma e sabe perfeitamente quando falamos de um determinado aluno.

13. Neste momento, o professor encontra-se num projeto de pluridocência/monodocência coadjuvada no 1.º CEB, ou seja, o professor leciona as disciplinas de Matemática e Estudo do Meio à sua turma e a disciplina de Português é lecionada pela professora V. Poderá explicar-me melhor este projeto e a razão pela qual considera que o colégio o decidiu implementar?

Considero o projeto positivo, mais benéfico para os alunos em relação à monodocência porque são dois professores diferentes cuja dinâmica de sala de aula, trabalhando em colaboração, será a mesma ou será o mais harmonioso possível. No entanto, não deixam de ser duas pessoas que falam de maneira diferente, têm posturas diferentes, e eles vão-se habituando à quebra de terem as disciplinas porque depois, quando passam para o 5.º ano, têm um número considerável de disciplinas e, normalmente, uma disciplina com um professor. Poderá haver disciplinas que sejam lecionadas pelo mesmo professor, mas estamos a falar que sete ou oito professores diferentes eles terão. E passam de um professor, para sete ou oito. Há quem argumente que com as AEC os alunos já têm vários docentes, mas as AEC, por mais que queiramos, são sempre vistas como AEC e sempre em horário pós-letivo.

Agora, com este projeto, em situação completamente formal, eles acabam por ter dois professores que, derivada à circunstância de estarem em pluridocência, se especializam ainda mais naquela área, por exemplo, no meu caso, a Matemática. E passo de 23 alunos para 46, ou seja, a minha amostra é muito maior, logo, vou ter mais dificuldades que me serão apresentadas, vai-me obrigar a ter uma maior capacidade de chegar aos alunos e isso vai trazendo frutos no dia-a-dia e no ano seguinte já será diferente, pois foi aprimorando as estratégias. Como docente, perco a questão de não trabalhar uma das áreas, mas como eu acho que o professor tem uma missão que são os alunos, o bem deles está acima do bem dos docentes. Infelizmente, nem toda a gente pensa assim.

14. Em que medida é que este projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo?

Não contraria porque não é por ter dois professores que a integração do currículo ou a interdisciplinaridade é afetada. Portanto, é uma questão de haver sintonia entre os docentes; os próprios manuais, hoje em dia, já ajudam nisso, são projetos únicos, ou seja, os manuais das disciplinas são todos do mesmo projeto, logo aí, os temas já estão muito mais ligados uns com os outros, já nos facilita essa situação. Havendo sintonia e parceria entre os docentes, as coisas fluem, vamos conversando, articulando e ajustando e quando for preciso fazer-se alterações, faz-se. Eu, na minha prática, sempre que trabalhei na pluridocência, tenho tido sorte de ter uma boa harmonia e com bons resultados. Por isso, acho que a pluridocência é positiva.

Condicionantes da integração curricular

15. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB?

A questão dos manuais, que era uma condição que condicionava bastante, felizmente, foi alterada há dois anos. Portanto, era a maior condicionante que havia porque obrigava-nos a uma ginástica enorme porque num livro, por exemplo, Estudo do Meio, estavam a falar de astros e depois no livro de Português estavam a trabalhar textos de coisas que no Estudo do Meio já tinha sido trabalhado noutra período. Depois, é complicado pegar nos textos e trocar a sua ordem porque a gramática vai evoluindo nos textos, logo não posso pegar num texto que está no fim do livro e trabalhá-lo em dezembro. Isso era a grande condicionante que eu acho que havia para a integração do currículo e também para a interdisciplinaridade das áreas.

16. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

De repente, não é fácil... Seja como for, os recursos são sempre fundamentais. Primeiro, quando pensamos em fazer alguma coisa, temos de pensar nos recursos que são necessários e saber se temos esses recursos. Nesta instituição, no que diz respeito aos recursos, ou seja, a capacidade dos pais e da instituição em adquirirem os recursos solicitados, há alguma facilidade. Depois dos recursos, é importante traçar o plano para

essa integração curricular. A base dela, eu acho que os manuais já fazem. Já fazem essa ligação entre os conteúdos, o que é uma grande ajuda. A partir daí, é dar asas à imaginação e também saber trabalhar com o que temos à nossa frente, porque cada aluno pensa da sua maneira, cada caso é um caso.

Anexo R. Entrevista à professora M. M. – 1.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: M. M.

Idade: 44 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: 23 anos

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Escola Superior de Educação de Santarém.

2. Qual o seu curso de Licenciatura?

Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Há quanto tempo é professora no 1.º ciclo?

Há 23 anos. Nunca lecionei noutros ciclos.

4. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Este ano letivo é o primeiro.

Integração curricular

5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Isso pode ter várias leituras. Eu posso canaliza-la para, pelo menos, duas interpretações: a) posso da integração curricular de meninos com NEE, integrar o desempenho deles dentro do currículo; b) posso depois ver a integração curricular como sendo a criação de uma interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares/disciplinares. Com este último, a primazia do 1.º ciclo é fazer essa inter-relação entre todas as áreas disciplinares e haver ali um fio condutor entre elas.

6. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB (se considerarmos a segunda definição que a professora deu)? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Eu acho que todos os dias fazemos isso, podemos até fazê-lo de forma inconsciente. Por exemplo, vamos dinamizar o projeto da água e pegamos no tema da água e aí podemos dinamizá-lo em todas as áreas curriculares. Nunca estive envolvida dentro de um projeto dessa envergadura, tenho é grande simpatia pelo Movimento da Escola Moderna que contempla muito esse tipo de trabalho. Nunca trabalhei em nenhuma instituição que promovesse esse tipo de projeto e metodologia de trabalho, mas é qualquer coisa que tenciono vir a fazer.

7. Quais as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo?

Se me falar dentro do 1.º ciclo, os aspetos são muitos positivos porque eles (os alunos) acabam por trabalhar as várias áreas curriculares sem darem conta de que estão a trabalhar o Português ou o Estudo do Meio ou a Matemática. É proveitoso ao máximo porque podemos criar aí uma inter-relação enorme.

Se falarmos para um 2.º ciclo, que eu acho que também faz muito sentido porque acho que aí ainda se vê mais as disciplinas estanques do que propriamente no 1.º ciclo.

8. E por que é que acha isso?

Porque eu acho que os professores estão muito fechados para eles mesmos, no sentido de “eu dou História, aquele dá Português, o outro dá Matemática, ...” e, se calhar, ainda não se sentaram um bocadinho e pensar que podemos flexibilizar isto tudo e há temas completamente transversais que podem ser trabalhados por todos e quem tem a ganhar são eles.

Monodocência/ pluridocência

9. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?

Ora bem. Eu já estive a trabalhar no projeto que vocês tiveram a oportunidade de experimentar (monodocência coadjuvada), eu já o experimentei noutra lado. Não foi bem com esta questão da integração na metodologia de trabalho de projeto, mas já estive a trabalhar com pluridocência, eu dei o Português e o Estudo do Meio, tal e qual como a professora V., e em tudo é vantajoso. Qual foi a principal vantagem: pude explorar muito melhor os conteúdos do Português e do Estudo do Meio. Tive mais disponibilidade para os poder aprofundar, coisa que quando estamos com um regime de monodocência, em que temos de trabalhar todos os conteúdos de todas as áreas disciplinares, é-nos mais difícil ir ao pormenor de tudo, daí ser uma grande vantagem.

Por outro lado, para nós, professores, permite-nos ter uma consciência muito melhor e diversificar muito mais as estratégias em função do público que nós temos à frente. Uma coisa é trabalharmos só sistematicamente com um grupo de alunos, que nós já conhecemos, já sabemos aquilo que eles dão, mediante aquele tipo de estímulo, eles reagem daquela forma. Outra coisa é nós podermos trabalhar com outro grupo de alunos; com um grupo de alunos uma estratégia funciona, com outro já não, temos de adaptar aquilo de uma forma completamente diferente. Portanto, não só para os alunos, mas para nós professores é muito melhor.

10. Então, neste caso, a professora estava a falar da pluridocência ou monodocência coadjuvada, mas e considera que existem potencialidade na monodocência, ao nível da integração curricular?

Existem, existem porque eu acho que a monodocência faz muito sentido no 1.º e no 2.º ano de escolaridade porque é uma transição grande (do pré-escolar para o 1.º ciclo), eles precisam de um fio condutor muito grande e de ter uma referência só, o que eu acho que é mais positivo. Nós precisamos também de dedicar muito mais tempo, no 1.º ano, ao Português, pelo menos a experiência a mim me diz isso, e isso permite com que nós consigamos flexibilizar muito melhor o tempo, coisa que era mais difícil se tivéssemos de fazer essa pluridocência.

11. Uma vez que a professora também já esteve num projeto de pluridocência/monodocência coadjuvada, em que medida é que esse projeto não contraria uma abordagem integrada do currículo?

Se houver articulação entre os docentes, não vai contrariar porque podemos muito bem articular conceitos, por exemplo, no domínio da organização e tratamento de dados, eu cheguei a fazer isso, em que a colega de matemática trabalhava a construção das tabelas, dos gráficos e tudo mais, eu poderia trabalhar a questão da formalização dos inquéritos, da correção dos inquéritos e depois fazer o relatório escrito na área do Português e fazia aí uma questão de articulação entre os conteúdos. Portanto, não vejo qual é o impedimento que isso podia fazer com este projeto.

Condicionantes da integração curricular

12. E que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB?

Não vejo assim nenhuma condicionante que possa restringir a aplicação desse tipo de trabalho. Eu quando falava naquele tipo de metodologia de trabalho de projeto, até podia ser uma metodologia de trabalho de projeto alargada a todos os anos e ser um trabalho, por exemplo, ou um projeto de escola. No início do ano definir, no Plano Anual de Atividade, vários projetos e esses projetos seriam trabalhados de forma transversal em todos os anos de escolaridade, tendo em conta os conteúdos de cada um. Porque, por exemplo, nós trabalhamos a água desde o 1.º ano só que com conteúdos e metas completamente diferentes. Então, o tema da água pode ser trabalhado transversalmente em todos os anos, tendo em conta os conteúdos e o grau de dificuldade inerente a cada ano de escolaridade. Portanto, a única condicionante que eu vejo neste tipo de trabalho poderá ser alguma resistência, por parte dos professores, em querer aderir a este tipo de trabalho porque há professores que vivem muito fechados no trabalho deles, na sala deles, com os alunos deles.

Se falarmos da integração curricular apenas dentro de uma turma, não vejo condicionante nenhuma.

13. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Com a implementação deste tipo de projetos transversais aos quatro anos de escolaridade, por exemplo. Dinamizava-se professores, dinamizava-se espaços, embelezam-se espaços, criava-se um elo de ligação entre todos os alunos porque todos trabalhavam em função de um objetivo. Portanto, este tipo de trabalho, se transversal, dentro de uma escola, aos quatro anos de escolaridade, de acordo com os conteúdos e metas de cada ano, é perfeitamente exequível.

Anexo S. Entrevista à professora T. J. – 1.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: T. J.

Idade: 40 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: 17 anos

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Escola Superior de Educação de Portalegre.

2. Qual o seu curso de Licenciatura?

Formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Há quanto tempo é professora no 1.º ciclo?

Há 17 anos. Nunca estive noutros ciclos porque a minha formação de base é mesmo 1.º CEB. O que eu fiz foi algumas formações em ensino especial, em *Braille* e em Língua Gestual Portuguesa, e trabalhei durante alguns anos nessa área.

4. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Há quatro anos.

Integração curricular

5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Eu acho que a integração curricular tem a ver um bocadinho com a flexibilidade, eu acho que nós professores somos flexíveis, também a parte da área curricular, principalmente esta parte, tem muito a ver com a flexibilidade. Eu acho que nós conseguimos, através de um ponto qualquer que pretendamos trabalhar, fazer a integração por todas as áreas. Felizmente, eu consigo fazer, até hoje nunca tive um momento em que

eu achasse que não conseguisse pegar num conteúdo de Estudo do Meio e fazer a transversalidade para o Português, Matemática e até para outras áreas, por exemplo as expressões. Em qualquer um, posso partir de qualquer um deles. Portanto, eu acho que um professor tem de ser isso mesmo: flexível.

6. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Sim, tenho experiências de trabalho. Não tenho a certeza se posso integrar aqui o ensino especial, mas é a experiência que tenho. Ainda ontem fui ao lançamento de um livro do qual eu fui coautora, em que nós, a partir de um fantoche que fizemos, criámos um parceiro dos meninos com NEE, em que os meninos se identificam com esse boneco, e o transportámos depois para a realidade, e através dos bonecos dessa família de bonecos que criámos, eles conseguem exprimir sentimentos. E através disto, nós conseguimos a inclusão entre o ensino regular (os meninos ditos ‘normais’) e os meninos com NEE. Isto partiu porque fizemos um *workshop* de fantoches, achámos que para os meninos com NEE fazia sentido, pois eles identificaram-se logo à partida com eles (os fantoches), depois até fazermos a ponte com os meninos do ensino regular foi um passo porque os meninos com NEE tinham muita dificuldade em exprimir-se e através daquele boneco eles conseguiram exprimir sentimentos. Então, a frase que foi o mote, foi “Não faz mal ser diferente” porque eu acho que é importante os meninos reconhecerem a diferença. E demos um nome ao boneco, chama-se Bisnaus, porque nos fazia muito lembrar um pássaro que existe nos livros do José Fanha que eram os pássaros Bisnaus. Eu acho que os meninos aqui do colégio, como não existe aqui o ensino inclusivo, não estão preparados para reconhecer a diferença. Eu acho que até mesmo este projeto, do qual fui coautora e o vi nascer, faz todo o sentido não só numa escola inclusiva, como também nesta escola na qual não se pratica a inclusão, faz sentido em qualquer escola.

7. E em termos de projetos que integrem as diferentes áreas do currículo? Tem experiências destas práticas?

Sim, já participei num projeto rodoviário em que eu integrei com o Português, do qual a frase era “Eu sinto o cinto”; depois, no outro ano, fiz um com o nome “Verde,

código verde”, com um código de barra fizemos uma passadeira e verde porque só atravessamos quando o código está verde; também fiz no 2.º ano, quando ganhámos um prémio, em que eu agarrei no Estudo do Meio, na parte das florestas (o projeto era “Viver a floresta viva”), trabalhámos quase toda a área do Pinhal de Leiria, depois vimos quantos quilómetros era do nosso distrito ao distrito de Leiria, trabalhámos as medidas de comprimento. Estamos sempre assim, tenho vários projetos em que consigo fazer a integração de todas as áreas.

8. E que balanço é que faz?

Muito positivo. Eu acho que nós devemos dar mesmo muita importância a esta flexibilidade e podemos também dar mais importância ao Estudo do Meio e à área das expressões, que muitas vezes deixamos para segundo plano, devido às metas e aquilo que é a exigência do ensino. Também, muitas vezes, nos esquecemos daquilo que é o quotidiano deles, que eles (os alunos) devem valorizar e serve de cultura geral também.

9. Quais considera serem as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo?

Eu acho que eles têm todas as vantagens porque não nos cingimos só a uma área, conseguimos articular com todas, depois os alunos ganham muito mais porque eles têm muito que saber estar, ser e fazer, eu acho que um bom ensino tem a ver com o professor e o professor tem de ser um bocadinho de tudo e nós passarmos esta flexibilidade para os alunos, também lhes permite ter ferramentas para trabalhar de tudo um pouco, para saber falar de tudo um pouco. Isto tudo faz parte do dia-a-dia, da cultura geral, e é importante para eles porque, por vezes, eles trazem as ferramentas e não sabem utilizá-las e nós temos de ensinar.

Monodocência/ pluridocência

10. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?

Eu acho que há vantagens. Eu também vejo vantagens no regime de pluridocência, mas também vejo vantagens na monodocência porque há uma maior empatia entre todos

nós, eu acho que o mesmo professor cria-lhes uma base, um tapete de segurança, algum conforto, até mesmo para exprimir uma situação. Depois acho que o facto de vivermos sempre num pequeno grupo, aquilo é quase como o “nosso quintal” e ali mexemos nós, não é que eu queira que seja assim, mas acaba por ser facilitador das relações, eles têm mais liberdade para se expor. Porque muitas vezes o que acontece, por exemplo, é que a minha aula está planificada, mas se houver alguma questão que parta dos alunos, a aula assenta-se nisso, tento sempre articular para essa questão. E isto acontece muitas vezes na minha sala de aula e, para mim, é enriquecedor porque estou o tempo todo com eles, porque os conheço muito bem, porque podemos tirar melhor partido de tudo aquilo que é a minha vontade e que é a vontade deles também.

11. E para a dinamização de projetos de integração curricular? Considera que a monodocência facilita essa dinamização?

Eu acho que ambas (monodocência e pluridocência) são vantajosas. Eu já trabalhei um ano em pluridocência, mas o colega não era a pessoa indicada e notei que havia ali um desfasamento. Eu, no meu caso, nunca notei que a pluridocência fosse uma desvantagem, antes pelo contrário.

12. Já que a professora também trabalhou em pluridocência, aproveitou para lhe fazer esta questão. Em que medida é que este projeto de pluridocência/monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo?

Eu senti isso, talvez pela pessoa com que fiquei, mas senti que não estava tão próxima dos alunos e senti que eles não tinham tanto um tapete de segurança. E, por exemplo, na altura eu estava a trabalhar o Português e o Estudo do Meio, mas sentia muitas vezes a necessidade de ir ao encontro da Matemática, mas depois pensava “essa não é a minha área, não quero intrometer-me”. Então, tentava pegar nos alunos, perceber o que eles tinham feito e fazer uma breve articulação, mas não é a mesma coisa do que trabalhar em regime de monodocência. Para mim não foi.

Condicionantes da integração curricular

13. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB?

Eu acho que o excesso de currículo nalgumas áreas e o pouco currículo noutras é uma das maiores condicionantes. E o tempo que temos para trabalhar algumas áreas e, muitas vezes, falo por mim, eu “roubo” tempo às áreas “importantes” ... não é bem roubar porque se eu estiver a articular eu acabo por trabalhar também. Às vezes sinto que roubo, quando tenho mais pressão, mas depois é tão gratificante ver o resultado final que eu acho que ganhamos todos. A única desvantagem que vejo mesmo é o tempo atribuído a determinadas disciplinas e eu acho que são tão importantes como as outras.

14. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Para já, acho que deveríamos ter formação contínua, que é aquilo que, muitas vezes, ou por falta de tempo, ou por isto e aquilo, não acontece. Por exemplo, na área digital, na área das tecnologias acho que é extremamente necessário, cada vez é tudo mais informatizado e, muitas vezes, nós não temos a formação de base que devemos. Depois, eu penso que todos os professores deveriam ter esta capacidade de trabalhar todas as áreas, mesmo fazendo um paralelismo com todas, e eu não digo só com o Estudo do Meio, com Matemática, com o Português, mas também com as áreas da expressão. Há várias áreas que nós podemos trabalhar que enriquecem, não só, o nosso trabalho, mas também dão outra dinâmica à sala de aula, os meninos têm outro entusiasmo para não trabalhar sempre a mesma coisa, e eu acho que isso é muito mais enriquecedor e acho que é possível, só que tem de partir um bocado das escolas e também do próprio professor. Eu acho que o professor também tem de estar aberto, o professor tem de ser um bocadinho de tudo. Eu acho que a nossa profissão é realmente muito gratificante, mas também é um desgaste enorme e não valorizam! Eu já senti que não valorizam. Mas eu tenho a capacidade de ver que sei que é estrada, mas sei que há muito mais caminho para além daquilo que eu vejo e é sempre aí que quero chegar e quero levar os meus alunos a fazer. Acho que temos o direito de lhes dar e também temos o dever de lhes mostrar isso e também promover nas crianças a confiança, a capacidade de ser, o ser capaz. Eu acho que o professor acaba quase por ser o exemplo. E comportamento gera comportamento.

Anexo T. Entrevista à professora V. F. – 1.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: V. F.

Idade: 39 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: 17 anos

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Na Escola Superior de Educação de Santarém. Depois, entretanto, também estudei na Universidade Lusófona onde fiz uma pós-graduação e ainda fiz outra pós-graduação na Escola Superior de Educação de Lisboa onde estou, atualmente, a terminar o Mestrado.

2. Qual o seu curso de Licenciatura?

1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. E de Mestrado (se tiver?)

Supervisão em Educação.

4. Há quanto tempo é professora no 1.º ciclo?

Desde 2001.

5. E já lecionou noutros ciclos?

Já lecionei o 5.º e 6.º ano onde dei Português Língua Não Materna. Quando terminei a Licenciatura, comecei por lecionar o 1.º ciclo e depois trabalhei, no ano letivo 2007/2008 se não estou em erro, no 2.º ciclo.

6. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Há dois anos.

Integração curricular

7. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Falar em integração curricular sem falar em interdisciplinaridade, para mim não faz qualquer sentido, porque a interdisciplinaridade define a coexistência de saberes em convivência das várias disciplinas que convergem entre si e levam à integração curricular.

O conceito de integração curricular, eu por acaso lembro-me porque fiz um trabalho sobre isso. Sugere a complementaridade necessária e conjunta dos conhecimentos que nós tiramos da interdisciplinaridade. A integração curricular, para mim, compreende a integração social, a integração da concepção do currículo, a integração e a troca de experiências e do conhecimento e a criação de comunidades. Portanto, a integração curricular preserva a construção do campo do conhecimento, em resultante da confluência dos diferentes conhecimentos. Sem fragmentá-los, obviamente, e procura relações entre todas estas direções, portanto, ajuda os alunos a integrarem as suas próprias experiências.

Para finalizar, na minha opinião, promove a integração social e democrática dos jovens, através da aplicação dos projetos que implica a verdadeira aplicação dos conhecimentos dos alunos que vem já da própria interdisciplinaridade.

8. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB? Se sim, em que contextos?

Projetos de integração tive alguns que, se calhar, não era ainda bem projetos de integração curricular. Porque uma vez que eu trabalho em pluridocência, tenho essa dificuldade.

No ano passado dinamizei um projeto com o qual dava para fazer uma integração curricular que foi um Projeto das Ciências Experimentais no 1.º ciclo intitulado *CriaLabClass*, que surgiu da necessidade e interesse dos alunos em fazerem experiências. Se os alunos não experimentarem, não há experiências e, por essa razão, eu juntamente com uma professora do 3.º ciclo e secundário criámos esse projeto. Aí sim havia a verdadeira integração curricular porque os alunos é que escolheram o tema, quando concebemos o projeto foi através dos conhecimentos e da vontade dos próprios alunos, pudemos dinamizar em todas as áreas, inclusive a parte artística. Partimos de textos e

obras que estávamos a trabalhar em sala de aula, *O Grufalão*, e fizemos experiências com luz/sombra; depois fizemos gráficos e diagramas de Venn, em matemática, de quem tem medo de sombra e de quem não tem medo de sombra; construímos os protocolos. Pretendeu-se, então, criar um ambiente de laboratório em sala de aula com materiais que possamos trazer: ou eram materiais de desperdício, ou materiais da natureza, materiais que tínhamos em casa.

Surgiu, realmente, da necessidade dos próprios alunos; há uma verdadeira integração curricular; o projeto ganhou outra dinâmica porque depois aprofundámo-lo cientificamente; criámos os protocolos; e desenvolvemos nas aptidões que nós e os alunos queríamos.

9. Que balanço faz desse projeto?

Esse projeto foi bastante positivo. No ano passado teve uma grande visibilidade porque conseguimos repercuti-lo a outras turmas e, aliás, até a outra turma do mesmo ano também o implementou e sentiu-o como nós. Com as outras turmas do 1.º ciclo, do colégio, tentámos contaminá-las pela positiva, já não numa de integração curricular, mas numa de partilhar um projeto que faz todo o sentido no desenvolvimento do conhecimento científico dos próprios alunos. Este projeto pode ser dinamizado nas horas de Apoio ao Estudo, por exemplo, porque nós abrangemos as áreas do currículo daquele ano de escolaridade. Ou o que os alunos nos pedem porque também podemos abordar conteúdos que não sejam específicos desse ano, por exemplo, no ano passado trabalhamos a sucessão dos dias e das noites, que é uma atividade prevista para o 3.º ano de escolaridade, porque os alunos nos pediram.

Como disse, o balanço foi muito positivo, tivemos uma grande projeção, participámos em seminários com este projeto. Este ano continuámos porque os alunos nos pediram e como eles já estavam habituados à dinâmica, reformulámos apenas as estratégias e os conteúdos para o 3.º ano de escolaridade. Para o próximo ano, ainda não sabemos se fará sentido para os alunos.

10. Quais as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo?

É aquilo que eu já respondi: é a integração social; o desenvolvimento de competências do seu próprio conhecimento, mas também das competências sociais; o desenvolvimento do espírito crítico. E mobilizando os verdadeiros conhecimentos de outras áreas, podem desenvolver outras.

11. Nota diferenças ao nível da integração curricular entre o 1.º e o 2.º CEB?

Acho que a integração curricular no 2.º CEB não existe ou se existe, pelo menos daquilo que tenho visto ou falado. Existem alguns professores ou colégios que, de alguma boa vontade, realmente a façam, mas que já vêm de um modelo de integração, como por exemplo o Movimento da Escola Moderna. Agora, outras escolas “normais”, outras escolas secundárias e/ou que integrem o 2.º e 3.º ciclos, eu não conheço praticamente nenhuma que faça integração curricular na verdadeira ascensão da palavra. Fazem um projeto, porque são obrigados, porque têm Hora de Projeto, mas não no verdadeiro sentido da integração curricular como ela deve ser entendida.

12. Porque acha que acontece essa diferença? Porque é que considera que no 2.º ciclo esses projetos não são desenvolvidos?

As estruturas de organização dos professores são muito diferentes no 1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário. Portanto, as culturas de lideranças e as comunidades são muito diferentes. Os professores no 1.º ciclo, até pelo facto de terem de trabalhar em monodocência, conseguem trabalhar com os alunos de outra forma. Mas hoje em dia, eu já conheço um caso, não no ensino secundário ou 2.º ou 3.º ciclos, mas sim na Escola Superior de Educação de Santarém, em que dois professores universitários (de Matemática e Ciências) dão as aulas em conjunto e fazem a integração curricular com os próprios estudantes. Têm até um projeto parecido com o nosso. O que é que eles fazem: dão as aulas em conjunto, tentando integrar ao máximo a tecnologia, a Matemática e as Ciências, numa tentativa de conseguir contaminar os próprios alunos, mas também os seus colegas professores. Se o próprio professor que está à frente não acredita na integração curricular, não acredita neste projeto, então não irá fazer nenhum sentido para

os alunos; a motivação que damos a tudo o que fazemos, passamo-la aos alunos. E eu julgo que este é grande problema do 2.º ciclo: os professores estão muito centrados na disciplina, nos conteúdos, e se mandarem os alunos fazer uns trabalhos em casa para apresentarem em *PowerPoint* ou noutra suporte, acham que isso é um projeto. Aliás, se fizerem um estudo, a maior parte desses trabalhos são feitos pelos pais.

Monodocência/ Pluridocência

13. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?

A nível da integração curricular, é excelente. Por outro lado, quando há a pluridocência, se o projeto for muito bem definido, se o par pedagógico tiver muita empatia entre eles, julgo que pode ser muito profícuo porque aí dá para complementar uma série de saberes e porque são duas pessoas a trabalhar em conjunto em prol dos mesmos alunos. Quando o par pedagógico não tem empatia um com o outro, não funciona, não trabalha muito bem, têm paradigmas educacionais muito diferentes ou que até tenham personalidades muito diferentes e que não aceitem a diferença do outro, torna-se complicado e a integração curricular pode não existir. Mas pode-se sempre fazer porque um dos professores em pluridocência, no 1.º CEB, é sempre o professor titular de turma, portanto, dá sempre para desenvolver estes projetos, desde que façam sentido para os alunos.

14. Neste momento, a professora encontra-se num projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada, ou seja, a professora não leciona a disciplina de Matemática à sua turma, pois a mesma é lecionada pelo professor J. Poderá explicar-me melhor este projeto e a razão pela qual o colégio o decidiu implementar?

Portanto, o projeto de pluridocência no 1.º CEB não é novidade, existe em imensas escolas, foi implementado este ano letivo por vontade da direção do colégio. Coincidentemente, a minha turma iria transitar para o 3.º ano de escolaridade, o professor J. ficou cá colocado em mobilidade interna e, por acaso, nós já nos conhecíamos, já tínhamos trabalhado neste projeto, mas com um Projeto Educativo diferente, estávamos

em escolas TEIP, com objetivos diferentes. Julgo que a intencionalidade da direção foi dar, aos alunos, a capacidade de ter dois professores a pensar cientificamente de outra forma na turma. Ou seja, os alunos estão-se a preparar para irem para o 2.º CEB e quantos mais professores tiverem, melhor, para não se habituarem apenas àquela figura do único professor do 1.º CEB, estarem muito agarrados ao professor e ao modelo paradigma desse professor. Portanto, é importante eles diversificarem e terem vários professores para várias disciplinas e, por isso mesmo, é que se escolheu este projeto a partir do 3.º ano (porque considera-se que no 1.º e 2.º ano o vínculo com o professor ainda é bastante preciso). Os alunos também têm vários professores nas restantes áreas, mas os próprios alunos vêm-nas apenas como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e não como disciplina.

15. Em que medida é que este projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo?

Leciono nesta instituição, que possui uma tradição de muitos anos, e a partir do momento em que sou convidada a vir para cá, acho que não sou ninguém para discutir ou para pôr em causa um modelo educativo ou um regulamento interno. Acho que poderei dar o meu contributo na melhoria e acho que é sempre nesse sentido quando faço alguma crítica, é sempre construtiva de melhoria ou do funcionamento das instalações ou do projeto.

Este projeto é pioneiro aqui e ainda estamos um bocadinho na fase embrionária, há muitas arestas para limar e há muitas coisas a fazer para que seja pleno. Contraria, sim, obviamente, o modelo de integração curricular, embora, eu não acho que seja completamente de pôr de parte e não fosse possível de o fazer se uma das partes tivesse completamente envolvida na turma do outro, que é o que não acontece. No caso da Matemática, o professor está muito centrado só na sua disciplina e o que integramos com outras atividades é apenas fazer atividades conjuntas e não uma verdadeira integração curricular.

Condicionantes da integração curricular

16. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB?

A condicionante, para mim, às vezes, é a questão do tempo e a questão do cumprimento do currículo e das metas curriculares. Nós temos um objetivo: chegar ao final do ano e que os alunos tenham adquirido aquelas competências essenciais e aquelas metas curriculares e, no final do 4.º ano, as metas finais de ciclo. Temos também a questão da pluridocência, através da qual se “perde” imenso tempo.

Na parte da integração curricular, dos projetos, há que ter atenção ao tipo de projetos que se quer fazer e o *timing*, pois, às vezes, corremos o risco desses projetos caírem ao longo do tempo ou terem sido demasiado curtos, ou seja, deveríamos tê-los desenvolvido de forma melhor. Mas um projeto é mesmo para isso: é avaliar para que o próximo seja desenvolvido de outra forma. Acho que avaliar constantemente com os próprios alunos é muito importante.

17. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Primeiro, com a mudança de mentalidades. A maior parte das pessoas não sabe o que é integração curricular, as pessoas não sabem o que é uma educação partilhada, é preciso ter um grande espírito colaborativo e estas comunidades de prática têm de vir de algum lado. Para contaminar os restantes professores pela positiva, esses professores também têm de estar abertos para e nós vivemos ainda numa classe em que os docentes estão muito desmotivados devido às dificuldades na progressão da carreira (quer dizer, eu não condeno isso, é a verdade), aos pais, aos materiais, deslocações, o tempo despendido (são horas e horas de reuniões que não servem praticamente para nada, enquanto que se poderia estar a escolher outro tipo de projeto e intervenção). A maior parte das pessoas não sabe o que é integração curricular porque as pessoas não tiveram esse tipo de experiências. Muitos dos professores vieram de um modelo tradicionalista (que eu acho que tem vantagens nalguns aspetos) e não têm experiências noutras contextos. E quando um professor implementa um modelo, ele tem de saber muito bem o que está a fazer, tem de saber muito bem a parte científica, a parte do que é a integração curricular, o que é um projeto, ... e muitas vezes esses docentes não sabem porque não

querem e acho que esse é o maior constrangimento que existe para existirem esse género de práticas. Aliás, quase todo o currículo pode ser construído através da integração curricular, basta as pessoas quererem. Pode ser que um dia...

Anexo U. Entrevista ao professor A. G. – 2.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: A. G.

Idade: 59 anos

Sexo: Masculino

Anos de carreira: 33 anos

Disciplina(s) que se encontra a lecionar: História e Geografia de Portugal

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Faculdade de Letras de Lisboa.

2. Para além do Português, já lecionou outras disciplinas?

Não.

3. Há quanto tempo é professor no 2.º CEB?

Vinte e quatro/ vinte e cinco anos.

4. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Vinte e dois anos.

5. Já lecionou noutros ciclos?

Já, só 3.º ciclo. 2.º e 3.º ciclo.

Integração curricular

6. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Considero importante que seja introduzido no currículo tudo aquilo que verdadeiramente é interessante para os alunos, os preocupa, e que pode ser relevante para os conhecimentos futuros deles. Fundamentalmente nesse sentido de integrar no currículo aquilo que é verdadeiramente importante para os alunos e aquilo que os preocupa.

7. Quais as potencialidades da sua disciplina em projetos de integração curricular?

Eu não sei... para responder sinceramente, acho que é importante integrar no currículo aquilo que preocupa os alunos. Portanto, integrar no currículo informações sobre o meio em que eles vivem, sobre estas singularidades da história local. É importante integrar no currículo aquilo que são as grandes preocupações mundiais, no tempo em que vivemos. Coisas que não estão no currículo dos alunos, normalmente, e que nós não temos possibilidade e tempo... Por exemplo, um aluno expõe uma pergunta interessantíssima e que nos permitiria integrar no currículo uma série de outros conhecimentos, ou até de eles poderem fazer alguns trabalhos sobre aquilo, e não o fazemos e dizemos “não é relevante aquilo que estás a dizer”. Embora às vezes seja muito relevante.

8. E em termos de integração entre disciplinas?

A integração curricular no sentido da multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade, também. Sendo que é um trabalho que exige muito tempo e nós, com a carga burocrática que temos, não temos quase possibilidade de o fazer. Aquilo que é feito em termos de inter ou multidisciplinaridade são coisas muito pontuais que vão acontecendo ao longo do ano. Posso dizer, inclusive, que muitas vezes nós estamos a repetir conteúdos aos alunos que estão a ser abordados noutras disciplinas quase em simultâneo, o que é uma perda de tempo, naturalmente, porque isto poderia ser feito de outra forma. Por exemplo, a História e Geografia de Portugal com a disciplina de Moral, estamos neste momento com conteúdos muito semelhantes: eles estão a falar das religiões, fizeram a visita aos templos. Mas não há esta integração e esta multidisciplinaridade, nitidamente por falta de tempo, porque era absolutamente essencial que acontecesse.

9. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Tenho no 2.º ciclo, quando foram experimentados os novos programas que ainda são aqueles quase atuais programas. Aqui há vinte e poucos anos não havia manuais, eu estive de experiência de programas, onde durante quatro anos nós funcionámos sem

materiais e onde tivemos de construir os programas das disciplinas. E aí, sim, aí conseguimos porque tivemos tempo de fazer essa preparação no ano anterior para fazer depois a aplicação no ano seguinte, de articular tudo isto. Acho que foi magnífico no tempo, acho que era essa a ideia também daquilo que se pretendia em termos de interdisciplinaridade, e chamamos-lhe agora então ‘integração curricular’, porque permitia aos professores fazer o acompanhamento daquilo que os alunos estavam a aprender com outro professor e noutra área, integrar esses conhecimentos e, na nossa área, poder enriquecer apenas. Porque tínhamos tempo para isso, pois os conteúdos já tinham sido abordados. Agora, os programas tinham de ser feitos dessa forma, como nós os fizemos, com a colaboração de todos os professores de um Conselho de Turma. E sem manuais era muito mais fácil nós construirmos o nosso próprio programa, era quase distribuir o programa por aquele leque de disciplinas.

10. Dentro da disciplina de História e Geografia de Portugal, como integra a História e a Geografia?

Faço uma má integração da Geografia nos conteúdos de História. Integro quanto possível. É verdade que localizar no tempo e no espaço é algo muito complicado para eles. Se localizar no tempo é difícil, inicialmente eu até pensava que seria mais difícil para eles localizarem no tempo do que no espaço, mas é exatamente o contrário. É muito mais difícil para os anos do 5.º ano localizarem no espaço do que no tempo. Aliás, são conteúdos que muito menos solidificados do 1.º Ciclo do Ensino Básico do que a localização no tempo. Nós tivemos aqui a falar do Império Romano, ao rever as fichas, para eles a Península Itálica é em todo o lado menos na Itália, o mar mediterrâneo é em todos os sítios menos no mar mediterrâneo, portanto, eles ainda têm uma grande dificuldade em localizar no espaço.

Monodocência/ pluridocência

11. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas?

Eu não sou totalmente favorável a, embora sei que a corrente não é essa. A corrente é exatamente a de um professor poder lecionar um conjunto alargado de

disciplinas. Eu não vejo muita vantagem em relação a isso. Não vejo vantagem, fundamentalmente porque todos nós acabamos sempre por gostar mais de algo.

12. Então e em termos de integração curricular não vê potencialidades em ser o mesmo professor a lecionar duas disciplinas?

Claro que tem potencialidades. As potencialidades existem, agora a perversidade do sistema faz com que muitas vezes isso não aconteça. Isto é pela experiência que eu tenho relativamente a professores que estão com duas áreas.

Condicionantes da integração curricular

13. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?

Fundamentalmente o tempo e o espaço disponível nos horários dos professores para se poderem encontrar e fazer isto. Não existe, mesmo. Os professores, para além da sua componente letiva, na sua componente de trabalho no estabelecimento têm mil e uma coisas desde os apoios, ao estudo, tutorias, seja do que for, e depois têm as suas horas de trabalho individual que muitas vezes, inclusive, é ocupado pelas reuniões.

14. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Exatamente desta forma: criando espaços onde fosse possível todos os professores terem estes momentos de encontro. Acho que isso era fundamental.

Anexo V. Entrevista à professora C. F. – 2.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: C. F.

Idade: 45 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: 20 anos

Disciplina(s) que se encontra a lecionar: Português e História e Geografia de Portugal

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Na Universidade Nova de Lisboa. Tirei a licenciatura em História e, depois, finda a licenciatura, ramificava: ou ficávamos por ali e depois faríamos o que quiséssemos; ou íamos para mestrado; ou para pedagógicas. Portanto, a parte pedagógica dava profissionalização no 3.º CEB, que eu não fiz. Fiz mestrado e simultaneamente ia concorrendo a miniconcursos, que era o que antigamente se fazia.

Quando consegui juntar um determinado número de dias de serviço, fui chamada pela Escola Superior de Educação de Lisboa para fazer a profissionalização. Como eu a concorrer ficava sempre no 2.º CEB, fiz a profissionalização no 2.º CEB.

2. Então, também é professora no 2.º ciclo há 20 anos?

Sim, foi quando comecei.

3. Então, nunca lecionou noutros ciclos?

Já. Ainda no ano passado lecionei no 3.º CEB.

4. E já lecionou no 1.º CEB?

Não, nunca.

5. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Este é primeiro ano que estou aqui, ou seja, estou no decurso do primeiro ano. Comecei em setembro.

Integração curricular

6. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Em termos teóricos, é fazer com que os currículos sejam explanares. Portanto, no caso da História e Geografia de Portugal, explanares de uma forma cronológica como obriga o currículo, mas de forma a que os alunos a entendam de uma forma significativa. Ou seja, sempre que for necessário integrar outros conhecimentos para a consolidação daqueles que nós queremos e estão explícitos nas metas, terá de ser feito um trabalho de integração desses conteúdos naquilo que é o currículo da disciplina.

7. Quais as potencialidades da sua disciplina (neste caso História e Geografia de Portugal e Português) em projetos de integração curricular?

Eu acho que a História, exatamente porque tem a ver com a memória, pode ser trabalhada juntamente com a perspetiva de cada aluno tem da sua própria história. Portanto, perceberem o seu passado, compreenderem como é que o seu passado condiciona o presente, ou seja, faz sentido eles perceberem que também uma história, logo, haver um trabalho de perspetiva pessoal para depois perceberem a perspetiva histórica.

Em termos de Português, pela própria língua. Nesta escola há muitos alunos que vêm dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que, apesar da língua oficial ser o Português, na verdade aquilo que eles falam em casa não é o Português. Portanto, integrar aquilo que eles trazem dentro do ensino do Português faz sentido e acho que deve ser assim trabalhado. Se qualquer disciplina, e sobretudo nestas que têm a ver com a memória e a identidade nossa (quer linguística quer identidade pessoal), for trabalhada de uma forma exterior à própria vida dos alunos, acho que eles não irão conseguir compreender, porque são conceitos muito vagos (como é o exemplo de temporalidade, espacialidade, contextualização) e difíceis para eles perceberem.

O ensino tem de partir daquilo que é muito próximo aos alunos. Eu começo, normalmente, o ano letivo a fazer uma linha de vida deles, onde cada aluno coloca já o que faz parte do seu passado e, assim, torna-se mais fácil eles perceberem que o país também tem um passado e integrar, pelo menos, a metodologia do país. Depois, relativamente aos conteúdos, temos de dar aqueles que estão previstos, pois estamos condicionados pelo programa.

8. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Não. O que nós fazíamos muito na escola onde eu estive anteriormente (e tive lá uma década) era muito articulação curricular, mas integração curricular não.

9. Como integra a História e Geografia nas suas aulas?

Aquilo que normalmente faço é levá-los a compreender os dois conceitos através de uma analogia do teatro: o cenário é como se fosse a parte da Geografia, aquilo que nós vemos; depois os atores seriam a parte da História. Normalmente faço esta analogia e eles compreendem muito bem.

Depois faço um primeiro exercício muito simples em que coloco vários conceitos (relevo, terramoto de Lisboa, entre outros) para os alunos identificarem se aquilo é um conceito de História, um conceito de Geografia ou se é um conceito que integra os dois. Por exemplo, este ano, um dos alunos aqui da escola surpreendeu-me porque percebeu de imediato que o conceito dos Descobrimentos tem a parte geográfica, através da expansão e da descoberta, e tem a parte histórica porque há de facto um contexto histórico que induziu àquela situação e toda a parte histórica da conquista e etc. Por isso, eles distinguem bem a História e a Geografia.

Monodocência/ pluridocência

10. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas?

Não vejo vantagens para a parte curricular. Acho que podem [as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal] perfeitamente ser autónomas. Acho que

nalgumas turmas é vantajoso ter o mesmo professor, por exemplo, eu, na minha direção de turma, tenho Português, História e Geografia de Portugal, Educação para a Cidadania, os apoios, entre outros, acho que acaba por ser vantajoso até em termos de horário e de conhecimento dos alunos, etc., mas penso que em termos curriculares não ficariam a perder se tivessem outro professor, porque são outras metodologias. Não considero que isso seja pertinente.

11. A professora encontra-se, neste momento, a lecionar História e Geografia de Portugal e Português na mesma turma. Em termos de integração curricular, não lhe traz mais vantagens integrar essas duas disciplinas?

Não. É inevitável que em História e Geografia de Portugal falemos português. É inevitável. Mas não considero pertinente que os conteúdos das disciplinas se integrem, a menos que seja uma articulação de Conselho de Turma entre os vários professores. Acho, por exemplo, que temos muito mais articulação, se calhar, quando damos o terreno da Península Ibérica e, nesse caso, as Ciências Naturais explicarem como é a constituição do solo, etc.

O Português pode articular com todas as disciplinas, não considero que sendo o mesmo professor a dar Português e História e Geografia de Portugal isso traga vantagens aos alunos. Nem desvantagens. Acho que é indiferente.

12. Então, considera, também, que existem disciplinas que são mais fáceis de integrar?

Claro. Isso sim. Eu nisso acho que o trabalho de Conselho de Turma é determinante.

Condicionantes da integração curricular

13. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?

Acho que tem muito a ver com a necessidade de nós [professores] cumprirmos programas e, muitas vezes, sobretudo quem já tem uma certa idade no ensino e alguns anos de experiência, já assegurou, a si próprio, que aquele método é eficaz e, portanto, às

vezes, não tem muita abertura (eu falo também por mim) para sentar, explicar vários programas e ver onde é que eles se podiam integrar. Portanto, se calhar os vícios da manutenção daquilo que de algum modo nos é confortável condiciona muito a novidade e o trabalho sob outra perspetiva.

14. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Nitidamente atrás do Conselho de Turma. É o ponto fundamental. Eu gosto muito de ser Diretora de Turma, é o cargo que mais gosto de ter na escola, mas noto, e eu já trabalhei em várias escolas, que há muita resistência do Conselho de Turma em articular, mesmo tendo os documentos do Plano de Trabalho de Turma, do Projeto de Turma, etc., estes documentos são, depois, pouco trabalhados. Ou seja, as pessoas têm muita relutância em exporem o seu trabalho e as suas inquietações em relação ao seu programa e articularem com os outros.

Também se pode trabalhar em grupo disciplinar, etc., mas acho que se não for o Conselho de Turma a relacionar e a perceber o que é mais vantajoso para aquele grupo de alunos, nem sozinha, nem em par pedagógico, nem sendo eu professora de duas disciplinas, acho que não funcionaria. Não funciona porque eu acho que tem de haver um esqueleto de trabalho em que interajam as disciplinas todas e depois redesenhar um currículo para aquela turma, que a legislação até prevê (sem se afastar das metas, a legislação prevê que haja, de facto, um trabalho afeto àquele grupo de alunos, àquela turma), e isso ou está o Conselho de Turma todo implicado ou então cada um trabalha por si, que, muitas vezes, é de facto aquilo que acontece.

Anexo W. Entrevista ao professor F. V. – 2.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: F. V.

Idade: 57 anos

Sexo: Masculino

Anos de carreira: 36 anos

Disciplina(s) que se encontra a lecionar: Português e História e Geografia de Portugal

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

2. Há quanto tempo é professor no 2.º CEB?

Desde 1983.

3. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Aqui desde o ano de 2000.

4. E já lecionou noutros ciclos?

Sim, 3.º CEB e secundário. Nunca no 1.º CEB.

Integração curricular

5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

A integração curricular tem um bocado a ver com a idade dos alunos em questão e os conteúdos programáticos das disciplinas que são administrados a eles. E, por outro lado, terá um bocado a ver também com a relação com os outros ciclos, na medida em que os ciclos funcionam em sequência, quer em termos de matéria, quer em termos de grau de complexidade daquilo que é dado.

6. Quais as potencialidades das suas disciplinas em projetos de integração curricular?

O Português tem mais hipótese, até porque a História e Geografia de Portugal tem um problema: muitos alunos pertencem a um meio social que a História de Portugal não lhes diz nada, porque os pais vieram de África, e daí ser sempre a disciplina onde há mais dificuldade em procurar que eles gostem dela. No caso do Português, é como uma pessoa que está a aprender uma segunda língua e, portanto, colocam-se uma série de desafios e talvez por isso se torne mais aliciante e mais acessível para se conseguir fazer essa ponte.

7. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Só a nível dos chamados alunos de Português Língua Não Materna. Só nessa área. Para alguns foi positivo, mas para outros não porque nem todos os alunos estão motivados para seguir os estudos, em Portugal. Há muito aquela ideia de que os alunos andam na escola porque têm de andar, porque logo que possam ir trabalhar, a ideia é essa. E isso é um bocado difícil quando se tenta quebrar essa mentalidade e procurar que eles sigam uma via académica antes da via profissional.

8. Na disciplina de História e Geografia de Portugal, como integra a História e a Geografia?

A Geografia é o mote para o estudo da História. A História quando começa a ser lecionada, já se deu dois terços da Geografia e isso faz com que muitas vezes os alunos fiquem baralhados, porque uma coisa é localizá-los no espaço e outra coisa é localizá-los no tempo.

Monodocência/ pluridocência

9. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas?

Por um lado, é bom porque há menos dispersão, por outro lado pode-se fazer a ponte entre uma disciplina e a outra dependendo dos conteúdos que estão a ser administrados em cada uma delas. Por exemplo, quando falamos em adjetivos, em

Português, podemos perfeitamente depois utilizá-los para quando estivermos a caracterizar a arte gótica, para destacá-la em relação à arte românica. Há certos temas que poderão ter alguma interligação.

10. Já teve esta experiência? Quais as vantagens e desvantagens do professor lecionar estas duas disciplinas à mesma turma?

Sim. A vantagem tem a ver, por exemplo, a nível de trabalhos de exposição que podem embarcar várias disciplinas e, nomeadamente, o Português e História e Geografia de Portugal podem estar perfeitamente integrados num projeto desse tipo. Por exemplo, a História e Geografia de Portugal com o tema e o Português com a construção de texto. Portanto, é fácil haver interligação entre disciplinas, desde que os professores queiram.

A desvantagem prende-se pela falta de motivação dos alunos. É o único problema.

Condicionantes da integração curricular

11. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?

As condicionantes são o currículo, pois alguns são demasiado longos e isso impossibilita a realização de mais trabalho interdisciplinar. Segunda condicionante, é a questão de que os alunos no 2.º CEB ainda estão num tipo de raciocínio que não é adequado àquele que os programas pretendem, portanto, muitos dos alunos estão no raciocínio concreto e não conseguem passar para o raciocínio abstrato, e isso é uma das dificuldades de depois se conseguir fazer um bom trabalho.

12. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Se calhar, mudar a carga horária de algumas disciplinas ou colocar até pares, professores a dois a trabalharem em conjunto.

Anexo X. Entrevista à professora G. H. – 2.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: G. H.

Idade: 60 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: cerca de 30 anos

Disciplina(s) que se encontra a lecionar: Português e História e Geografia de Portugal

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Estudei numa Universidade privada, na Livre, quando abriu. Depois, fui para a Universidade Aberta para fazer o estágio, no 2.º CEB e Secundário. Posteriormente, fiz uma pós-graduação em bibliotecas e trabalhei vários anos em bibliotecas e estive oito anos como bibliotecária. Este ano regresssei às aulas.

2. Há quanto tempo é professora no 2.º CEB?

Eu fiz o estágio em 1991/1992 e, a partir daí, fiquei sempre no 2.º CEB.

3. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Eu estive aqui 8 a 9 anos, até 2004. Nesse ano letivo (2004/2005), fiquei cá destacada durante vários anos (porque estava efetiva no Alentejo e noutros sítios). Depois estive em São Julião destacada e depois fui para a Rui Belo, durante oito anos, como professora de quadro. E este ano vim para aqui, regresssei como efetiva.

4. Já lecionou noutros ciclos?

Já. Lecionei no 3.º ciclo e lecionei no Secundário. Nunca no 1.º ciclo porque eu não tenho essa variante.

Integração curricular

5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Isso é tão difícil de responder... Isso é muito difícil de responder porque aquilo que nós às vezes pensamos que se faz muito bem é muito difícil de pôr na prática. Cada vez temos mais crianças nas escolas vindas de sítios muito diferentes. Aqui, por acaso, nas minhas turmas, não há tanto, mas por exemplo, nos anos em que eu estava como bibliotecária e tinha só uma turma, eu tinha meninos de Leste, tinha russos, moldavos, croatas, chineses, dentro da sala de aula. E é muito difícil... em turmas grandes. Porque uma coisa que eu não gostei muito na RB é que as turmas muitas vezes chegavam aos trinta alunos. E trinta meninos, com meninos com Necessidades Educativas Especiais e com meninos com Português Língua Não Materna, é muito difícil conjugar isso tudo.

6. Mas então como é que define integração curricular?

O que é para mim integração curricular? É uma pergunta muito ambiciosa. O que é que eu entendo por integração curricular... Eu penso que é como se todas as disciplinas fizessem parte de um currículo em que elas se devem complementar umas às outras. Nós já dizíamos sempre que o Português era transversal a todas e aquilo que devia ser, e seria ideal para haver integração curricular, era que os alunos, por exemplo, quando estivessem a dar uma matéria de História e Geografia de Portugal (HGP), tudo aquilo que se pudesse relacionar com essa matéria, pudesse ser dado em Português, complementado com coisas da Matemática, com coisas das Ciências. Por exemplo, se estivéssemos a dar os Descobrimentos, podia ser perfeito utilizar textos de literatura de viagens, utilizar na matemática cálculos para a capacidade do navio. Tanta outra coisa que podia ser abordada, mas que nós não conseguimos nunca fazer. A coisa mais fácil que eu tenho feito é: quando eu estou a insistir nos séculos, pedir ao colega de matemática que explique a numeração romana e que nos ajude com os séculos. Mas posso dizer-lhe que nem assim eles sabem. Eles não a sabem ler. Eu estou cansada de explicar e ainda hoje um aluno disse, quando eu mandei ler um texto, “e agora não sei que número é este”. Eu já disse que, pelo menos, só queria que soubessem até XXI, mas eles não sabem lê-los.

7. Quais as potencialidades das suas disciplinas (neste caso Português e História e Geografia de Portugal) em projetos de integração curricular?

Acho que são muito importantes. O Português porque, pronto, é a disciplina com a qual falamos e nos expressamos e ela, como eu disse, é transversal a todas as outras. Relativamente à HGP, eu acho que tem uma capacidade muito grande para a formação da Cidadania porque se nós soubermos os erros do passado, não é para os repetir. Podemos prevêê-los e podemos melhorá-los em relação ao futuro. E eu acho que é uma disciplina fundamental para as pessoas se integrarem, para viverem, para perceberem o que são Direitos Humanos... Mas não é uma disciplina muito amada, quase ninguém gosta. Eu gosto, mas a maior parte não gosta.

8. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos?

Eu tive um projeto desse género quando tive um curso vocacional e quando fiz um programa que foi todo feito novo para uma turma que eu tinha. Nesse programa, era suposto darmos a HGP numa vertente ligada à saúde e à alimentação. Foi há bastante tempo, em 2012/2013 ou 2013/2014. Foi na escola RB, foi-me dado o programa e fui eu que o fiz. Portanto, o que é que acontecia: os meninos, nesse curso de 2.º CEB, tinham todas as disciplinas em torno da vertente da alimentação e saúde. Portanto, todo o programa foi feito nesses moldes e englobava todas as disciplinas desde educação física até à geografia, por exemplo ver que alguns alimentos estão relacionados com alguns tipos de cultura e assim. O programa foi só para um ano e foi um bocado exigente para quem não gostava de estudar. Era desde a alimentação e dos cuidados de saúde da pré-história até à atualidade. Foi um bocadinho ambicioso, os alunos não eram muito interessados, mas o programa ficou engraçado e acho que até ficou bom porque no ano seguinte quem foi ter aulas ficou com aquele programa que eu tinha feito. As aulas eram todas preparadas sem livro, portanto eu tinha de levar tudo feito em *powerpoint* para projetar ou mesmo em *word*. Eles não tinham onde estudar e eu facultava tudo.

No ano passado, fiz uma formação em Sintra que foi muito interessante. Tinha a ver com “Sintra, património da Humanidade”. Todas as visitas de campo que fizemos eram pensadas de forma a serem exploradas por todas as disciplinas. Escolhia-se um ano

de escolaridade (embora acabássemos por fazer para mais do que um) e tentava-se que naquela saída toda a gente fizesse a exploração. Portanto, eu tinha uma colega de Matemática e Ciências Naturais que para o 2.º ciclo fez uma exploração nessas duas disciplinas e eu fiz de Português e da HGP. Mas como o nosso grupo integrava duas pessoas do 3.º ciclo, nós fizemos ainda uma abordagem de 3.º ciclo das ciências e de E.V. Portanto, era aproveitar tudo: desde a praia, as dunas, as plantas que nascem à beira mar... todas essas coisas. Foi tudo feito nessa perspetiva. Visitámos coisas diversíssimas, desde a praia, um forte, património construído em Sintra, museus... Foi tudo feito sempre para abordar com todas as disciplinas, a saída tinha sempre de ser aproveitada pelos vários professores.

9. E que balanços faz desses projetos?

Esse projeto foi ótimo! Nós tivemos uma avaliação excelente: 9,8.

Do primeiro projeto referido, acho que ele teria sido ótimo, em termos daquilo que nós fizemos, se os alunos tivessem dificuldades (como alguns tinham) e quisessem trabalhar. Mas a maioria que ali estava não queria trabalhar. O que aconteceu foi que todos os meninos da linha de Sintra e arredores foram colocados naquele curso porque eles já tinham alguma idade, portanto, eles não estavam ali para fazer nada, estavam lá para brincar. Eram meninos que tinham saído de um gangue da escola RG, eram meninos que tinham... pronto, toda a gente com problemas estava metida naquela turma e não teve sucesso porque em vinte alunos inscrito, chegaram ao fim dez. Metade. É muito pouco. As coisas estavam todas adaptadas para alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dificuldades de aprendizagem, de uma forma muito ligeira, e eles tinham um peso horário relativamente pequeno à parte prática que tinham (porque eles tinham muitas disciplinas práticas, tinham muitas saídas, foram a muitos sítios, hospitais, centros de saúde, talho, museus...). E mesmo nessa parte prática eles não tinham sucesso porque eles iam só para fazer asneiras. O facto de terem aceite toda a gente no curso, foi negativo. Porque começou-se a aceitar muitos que já estavam envolvidos em drogas, em roubos... foi tudo para ali. Matulões muito maiores do que eu, com uma idade elevada. Portanto, esse grupo, não teve aproveitamento. Foi muito mau. E era 2.º ciclo. Foi muito negativo isso porque aqueles que chegaram ao fim foram aqueles que estavam mais dentro da

idade, que tinham mais dificuldade do que os outros e que ainda não estavam envolvidos em maluqueira.

10. Na disciplina de História e Geografia de Portugal, como integra as duas áreas (História e Geografia)?

Isso integra-se bem. Para já, eu na faculdade eu fiz umas disciplinas de Geografia e Geografia Humana e quando estava no meu 7.º ano do liceu (agora o 11.º ano), eu propus-me a exame a Geografia e passei. A Geografia tem uma grande vertente humana. O que é que acontece com a História... os lugares não iguais àquilo que são hoje: os rios eram mais navegáveis; o mar estava muito mais perto do que estava agora; a costa sofreu alterações; as populações que vivem à beira mar ou viviam da pesca ou da salicultura, tinham uma vivência diferente. Por outro lado, tem toda aquela história de fortes e fortificações ao longo da costa, por exemplo, porque na época dos Descobrimentos, nós comunicávamos muito com os outros continentes e para proteger as nossas localidades e as mercadorias... pronto, todos esses tipos de construções que têm a ver com a Geografia, a adaptação que fizemos aos outros continentes, os produtos que trazemos e também, porque eu digo sempre aos nossos alunos, o português é mistura de tudo o que por aqui passou. Eu digo sempre que todos os povos estão aqui misturados porque houve quem viesse e quem ficasse e houve quem tivesse ido embora.

Monodocência/ pluridocência

11. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas?

Eu acho que aqui não vejo grandes potencialidades. Nós temos um programa para cumprir: um programa para Português e um programa para cumprir para a disciplina de HGP. Nós podemos aconselhar, mas, por exemplo, os livros das metas podiam estar relacionados com o programa da HGP e não estão. Eu gosto muito de Sophia de Mello Breyner Andresen e isso é indiscutível, mas nenhum tem a ver com o programa de HGP a não ser uma peça de teatro para o 4.º ano que é “O Bojador” que seria talvez a única. E, portanto, eu não vejo aqui nenhuma preocupação nesse aspeto. O livro de HGP tem alguns ‘excertoalhos’, mas às vezes são pobrezinhos. Já tenho tentado fazer com eles, mas eles

também não estão muito motivados, eles não têm grande interesse pela disciplina. E quando eu trago coisas para eles verem, a maior parte das vezes eles não ligam.

12. Quais as vantagens e desvantagens do professor lecionar estas duas disciplinas à mesma turma?

Eu penso que os programas deviam ser feitos de outra maneira porque os textos que deveriam vir no manual de Português (não digo todos) poderiam estar mais ligados à disciplina de HGP, por exemplo, os livros de *Uma Aventura*, em Cabo Verde ou do Brasil (para quando, no 6.º ano, se está a dar a independência do Brasil). Eu nem digo que seja o texto todo! Podia ser um bocadinho. Há imensos livros, mas não são trabalhados. O Programa de Português não os trabalha e as aulas de HGP com aquele programa todo que tem não dá para ler aquilo.

Condicionantes da integração curricular

13. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?

Eu acho que a integração curricular é importante, mas nós temos uns horários de tal maneira tão estanques que não conseguimos fazer isso. Para isso, teríamos de ter menos alunos e, se calhar, tal como se faz noutros países, estarem dois professores com a turma. Uns alunos podem estar a pesquisar e o professor toma conta e os outros estão a trabalhar noutro trabalho, de acordo com as potencialidades deles. Mesmo para se acompanhar alunos com diferentes níveis, é muito difícil ter numa turma tantos níveis e conseguir separar-se e acompanhar todos, porque não dá.

14. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

As turmas tinham de ser mais pequenas, se calhar ter dois professores ao mesmo tempo em sala de aula... seria mais fácil. E por exemplo, entre Português e a HGP, podiam-se ir dando os conhecimentos da HGP, adaptando-os ao Português (algumas coisas) e trabalhar, pelo menos, os 90 minutos. Seria talvez melhor, mas seria muito difícil.

Anexo Y. Entrevista à professora M. A. – 2.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: M. A.

Idade: 26 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: 1 ano e meio

Disciplina(s) que se encontra a lecionar: Português e História e Geografia de Portugal

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Escola Superior de Educação de Lisboa.

2. Há quanto tempo é professora no 2.º CEB?

Sempre fui professora no 2.º CEB.

3. Também leciona nesta escola há 1 ano e meio?

Não. Tenho andado a ‘saltitar’ de escola em escola. E nesta estou desde o início de outubro.

Integração curricular

4. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Abordar um conteúdo integrando as várias disciplinas. Ou seja, o contributo das várias disciplinas para abordar determinado assunto.

5. Quais as potencialidades da sua disciplina (neste caso Português) em projetos de integração curricular?

Português é transversal a todas, logo, há muitas possibilidades. E História e Geografia de Portugal também tem muitas possibilidades de integração.

6. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos?

Só no estágio. Quer dizer... eu tenho uma experiência ou outra pontual de integração curricular, mas, para mim, tendo em conta aquilo que eu aprendi verdadeiramente como sendo o conceito de integração curricular, não posso considerar que essas intervenções pontuais sejam integrações curriculares. É uma intervenção pontual de uma disciplina ou de outra para determinado assunto que falamos e conseguimos integrar, mas é muito pontual e é só uma ou outra disciplina, portanto, duas que colaboram.

7. E mesmo dentro dessas intervenções pontuais, que balanço faz?

Acho que é sempre um balanço positivo porque ouvem professores de diferentes disciplinas a falarem de uma mesma coisa sob perspetivas diferentes. E é positivo, claro.

8. Como integra a História e a Geografia nas suas aulas?

Vamos integrando... A Geografia ajuda-nos a contextualizar, a perceber o contexto geográfico, a localização, tudo isso, para depois a História...

9. Quais considera serem as vantagens e desvantagens da integração curricular?

As vantagens... lá está, o assunto ser trabalhado por todas as disciplinas, portanto, é natural que, ao aluno, fique mais alguma coisa do que apenas abordar aquele tema em duas ou três aulas e depois avança e nunca mais ninguém fala daquilo. Se for trabalhado transversalmente, é diferente.

Em relação às desvantagens, não estou a ver nenhuma...

Monodocência/ pluridocência

10. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas?

Existem bastantes potencialidades. Ainda ontem estava a ver uma pesquisa que estava a fazer e dava perfeitamente para integrar a História e Geografia de Portugal com

a escrita de texto. E, de facto, eles (os alunos) desenvolvem a escrita e depois conseguem também trazer os conteúdos de História e Geografia de Portugal quando estão a escrever um texto sobre o assunto. Por acaso era uma página de um diário que eu estava a ver, lá está, trabalhar o diário, e depois integrar a História e Geografia de Portugal nisso.

Ah! E dizer que estou, neste momento, a dar Português e História e Geografia de Portugal a uma mesma turma (6.º ano), daí conseguir integrar mais facilmente.

Condicionantes da integração curricular

11. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?

É difícil, nos dias de hoje, conseguir fazer integração curricular porque isso exige reunião com os colegas para preparar as coisas e hoje em dia, com a burocracia que temos, é quase impossível.

12. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Não sei... É muita coisa a passar-se ao mesmo tempo e é difícil... É muito papel que às vezes é desnecessário, mas que tem de ser feito. E digo-te, sinceramente, eu passo a maior parte do meu tempo a tratar assuntos da Direção de Turma e a planificação das aulas, que para mim deve ser o centro, fica mais esquecido, porque não há energia para tudo.

Anexo Z. Entrevista à professora S. L. – 2.º CEB

Identificação do entrevistado

Nome: S. L.

Idade: 39 anos

Sexo: Feminino

Anos de carreira: 17 anos

Disciplina(s) que se encontra a lecionar: Português

Caracterização do percurso profissional

1. Em que instituição estudou?

Escola Superior de Educação de Lisboa.

2. Para além do Português, já lecionou outras disciplinas?

Sim, Francês e 1.º CEB. E lecionei também no 3.º CEB.

3. Há quanto tempo é professora no 2.º CEB?

Comecei no 2.º ciclo, logo no primeiro ano, em 2001. Dei 6 anos no 2.º ciclo, depois passei para o 1.º e agora estou há dois anos no 2.º.

4. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

Dois anos.

Integração curricular

5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?

Pois, boa pergunta. Integração curricular... tem a ver com o currículo, não é? E, se calhar, a relação que existe entre os ciclos todos? Não sei.

6. A professora conhece mais a expressão ‘interdisciplinaridade’, se calhar?

Ah! Já sei. É relacionar e adaptar os conteúdos de uma disciplina com as outras disciplinas todas.

7. Quais as potencialidades da sua disciplina (neste caso Português) em projetos de integração curricular?

Não sei... o Português tem muito a ver com a História. Nós quando trabalhamos no 4.º ano a coleção *Uma Aventura*, eu cheguei a trabalhar a *Aventura no Palácio da Pena*, trabalhávamos um bocadinho a História ao mesmo tempo que trabalhávamos o Português, mas lá está, no 1.º CEB nós damos todas as disciplinas. Eu acho que a História é aquilo que mais se adapta ao Português. Mas há outras disciplinas que podemos... as Ciências: quando aparecem nos textos algumas coisas que dá para seguir para as Ciências.

8. Eu reparei que numa das suas aulas a professora falou da morfologia do corpo para comparar com a análise morfológica.

Exato. Mas quer dizer, não é aprofundar muito. É ter ali uma ligação para os alunos perceberem melhor algo que eles às vezes não percebem tão bem.

9. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?

Não.

10. Nota diferenças ao nível da integração curricular/ interdisciplinaridade entre o 2.º e o 1.º CEB?

Sim, é completamente diferente. O 1.º CEB, lá está, é um todo. O 1.º CEB é só um professor e o professor é que tem de abordar tudo. O que acontece é que, apesar de nós termos um horário a cumprir (e eu sou muito cumpridora de horários, eu tenho de viver organizada senão desorganizo-me), acabamos por misturar um bocadinho tudo. Aqui (no 2.º CEB), não. Aqui, o facto de sermos de sermos professores de Português... e eu já apanhei alunos interessados e que perguntam e temos de dizer “basta, já não vamos continuar” porque senão depois não há tempo para o resto que também tem de ser feito... da minha disciplina.

Monodocência/ pluridocência

11. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas?

Pode-se fazer essa ligação de uma disciplina para a outra. É a única coisa que eu vejo assim...

12. Já teve esta experiência? Quais as vantagens e desvantagens do professor lecionar estas duas disciplinas à mesma turma?

Não. Só lecionei Francês ou Português, mas nunca ao mesmo tempo.

Condicionantes da integração curricular

13. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?

O tempo é o principal entrave.

14. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Primeiro, acabando com os horários rígidos no 2.º CEB, que eu acho que era também uma vantagem no ensino. Mas o acabar com os tempos, a hora, os prazos. Depois era definir objetivos mais reduzidos para podermos ter mais tempo para poder criar essa interligação. E tornar o 2.º CEB um bocadinho mais 1.º nesse aspeto, pois é todo muito mais fluído, muito mais à vontade. No 1.º CEB, apesar de ter um horário, podemos sempre alterá-lo como quisermos.

Anexo AA. Guião da entrevista realizada aos docentes do 1.º CEB

GUIÃO DA ENTREVISTA

Professores Titulares de Turma do 1.º CEB

Tabela AA

Blocos temáticos, objetivos e questões da entrevista aos docentes do 1.º CEB.

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista; • Assegurar o carácter confidencial e anonimato dos dados; • Pedir autorização para gravar.
Identificação do entrevistado	- Identificar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Idade? • Sexo? • Anos de carreira?
Caracterização do percurso profissional	- Conhecer o percurso profissional do docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que instituição estudou? 2. Qual o seu curso de Licenciatura? 3. E de Mestrado (se tiver)? 4. Há quanto tempo é professor(a) no 1.º ciclo? 5. Há quanto tempo leciona nesta instituição? 6. Já lecionou noutros ciclos?
Integração curricular	- Conhecer as conceções do entrevistado relativamente à integração curricular	<ol style="list-style-type: none"> 7. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular? 8. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz? 9. Quais as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo? 10. (Nota diferenças ao nível da integração curricular entre o 1.º e o 2.º CEB?)¹³
Monodocência/ pluridocência	- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à monodocência e pluridocência	<ol style="list-style-type: none"> 11. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)? 12. (Neste momento, encontra-se num projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada no 1.º CEB – a professora V. apenas leciona Português e Estudo do Meio à sua turma e a disciplina de Matemática fica a cargo do professor J. Poderá explicar-me melhor este projeto e a razão pela qual o decidiram implementar?)¹⁴ 13. (Em que medida é que este projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo?)¹⁵
Condicionantes da integração curricular	- Identificar as condicionantes à integração do currículo no 1.º CEB reconhecidas pelo entrevistado e a forma de a promover	<ol style="list-style-type: none"> 14. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB? 15. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Nota: Fonte própria.

¹³ Questão a colocar apenas aos professores que já lecionaram no 2.º CEB.

¹⁴ Questão a colocar apenas aos professores V. e J. e outros que tenham estado em projetos semelhantes.

¹⁵ Questão a colocar apenas aos professores V. e J. e outros que tenham estado em projetos semelhantes.

ENTREVISTA

Professores Titulares de Turma do 1.º CEB

- ✓ Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista
- ✓ Assegurar o carácter confidencial e anonimato dos dados
- ✓ Pedir autorização para gravar
 - Que idade tem?
 - Sexo.
 - Quantos anos tem na carreira de professor?
 1. Em que instituição estudou?
 2. Qual o seu curso de Licenciatura?
 3. E de Mestrado (se tiver)?
 4. Há quanto tempo é professor(a) no 1.º ciclo?
 5. Há quanto tempo leciona nesta instituição?
 6. Já lecionou noutros ciclos?
 7. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?
 8. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 1.º CEB?
Se sim, em que contextos? Que balanço faz?
 9. Quais as principais vantagens que resultam para os alunos de uma abordagem integrada do currículo?
 10. (Nota diferenças ao nível da integração curricular entre o 1.º e o 2.º CEB?)¹⁶
 11. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina todas as disciplinas de uma turma (monodocência)?
 12. (Neste momento, encontra-se num projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada no 1.º CEB – a professora V apenas leciona Português e Estudo do Meio à sua turma e a disciplina de Matemática fica a cargo do professor J. Poderá explicar-me melhor este projeto e a razão pela qual o decidiram implementar?)¹⁷

¹⁶ Questão a colocar apenas aos professores que já lecionaram no 2.º CEB.

¹⁷ Questão a colocar apenas aos professores V. e J. e outros que tenham estado em projetos semelhantes.

13. (Em que medida é que este projeto de pluridocência/ monodocência coadjuvada não contraria uma abordagem integrada do currículo?)¹⁸
14. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 1.º CEB?
15. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

¹⁸ Questão a colocar apenas aos professores V. e J. e outros que tenham estado em projetos semelhantes.

Anexo AB. Guião da entrevista realizada aos docentes do 2.º CEB

GUIÃO DA ENTREVISTA

Docentes de Português e História e Geografia de Portugal da Escola do 2.º CEB

Tabela AB

Blocos temáticos, objetivos e questões da entrevista aos docentes do 2.º CEB.

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista;• Assegurar o carácter confidencial e anonimato dos dados;• Pedir autorização para gravar.
Identificação do entrevistado	- Identificar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Idade?• Sexo?• Anos de carreira?• Disciplina/as que se encontra a lecionar?
Caracterização do percurso profissional	- Conhecer o percurso profissional do docente	<ol style="list-style-type: none">1. Em que instituição estudou?2. Há quanto tempo é professor(a) no 2.º ciclo?3. Há quanto tempo leciona nesta instituição?4. Já lecionou noutros ciclos?
Integração curricular	- Conhecer as conceções do entrevistado relativamente à integração curricular	<ol style="list-style-type: none">5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?6. Quais as potencialidades da sua disciplina em projetos de integração curricular?7. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?8. (Como integra a História e a Geografia nas suas aulas?)¹⁹9. (Nota diferenças ao nível da integração curricular entre o 2.º e o 1.º CEB?)²⁰
Monodocência/pluridocência	- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à monodocência e pluridocência	<ol style="list-style-type: none">10. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas (por exemplo: Português e História e Geografia)?11. Já teve esta experiência? Quais as vantagens e desvantagens do professor lecionar estas duas disciplinas à mesma turma?
Condicionantes da integração curricular	- Identificar as condicionantes à integração do currículo no 2.º CEB reconhecidas pelo entrevistado e a forma de a promover	<ol style="list-style-type: none">12. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?13. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

Nota: Fonte própria.

¹⁹ Questão a colocar apenas aos professores que lecionam “História e Geografia de Portugal”.

²⁰ Questão a colocar apenas aos professores que já lecionaram no 1.º CEB.

ENTREVISTA

Docentes de Português e História e Geografia de Portugal da Escola do 2.º CEB

- ✓ Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista
- ✓ Assegurar o carácter confidencial e anonimato dos dados
- ✓ Pedir autorização para gravar
 - Que idade tem?
 - Sexo.
 - Quanto anos tem na carreira de professor?
 - Que disciplina/as se encontra a lecionar?
 1. Em que instituição estudou?
 2. Há quanto tempo é professor(a) no 2.º ciclo?
 3. Há quanto tempo leciona nesta instituição?
 4. Já lecionou noutros ciclos?
 5. De uma forma geral, o que significa, para si, integração curricular?
 6. Quais as potencialidades da sua disciplina em projetos de integração curricular?
 7. Tem experiências de trabalho em projetos de integração curricular no 2.º CEB? Se sim, em que contextos? Que balanço faz?
 8. (Como integra a História e a Geografia nas suas aulas?)²¹
 9. (Nota diferenças ao nível da integração curricular entre o 2.º e o 1.º CEB?)²²
 10. Na sua opinião, que potencialidades existem quando o mesmo professor ensina duas disciplinas (por exemplo: Português e História e Geografia)?
 11. Já teve esta experiência? Quais as vantagens e desvantagens do professor lecionar estas duas disciplinas à mesma turma?
 12. Que condicionantes identifica na realização de práticas que promovam a integração curricular no 2.º CEB?
 13. Como se poderia promover um ensino mais integrado neste nível de ensino?

²¹ Questão a colocar apenas aos professores que lecionam “História e Geografia de Portugal”.

²² Questão a colocar apenas aos professores que já lecionaram no 1.º CEB.