

**O ENSINO DO ESTUDO DO MEIO: CONCEÇÕES  
DE PROFESSORES DO 1.º CEB**

**Filipa Lopes Reis Serafim**

Dissertação apresentada 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

**2019**



**O ENSINO DO ESTUDO DO MEIO: CONCEÇÕES  
DE PROFESSORES DO 1.º CEB**

**Filipa Lopes Reis Serafim**

Dissertação apresentada 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 Gomes Dias

**2019**



## AGRADECIMENTOS

O percurso até ao presente relatório final traduz-se na concretização de um sonho de há muito. A um passo de ser professora, não poderia deixar de agradecer às pessoas que caminharam comigo lado a lado rumo a uma, de muitas, conquistas de uma vida. Desta forma, quero expressar o meu profundo agradecimento àqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que tudo isto fosse possível.

À minha família, em especial aos meus pais e avós, pelas oportunidades que me deram ao longo da vida, pelo amor, carinho, dedicação e por me acompanharem, por me ajudarem e por me apoiarem durante toda esta fase e, mais importante, por fazerem com que eu nunca desistisse do sonho!

Ao German que, embora longe, acompanhou bem de perto estes últimos dois anos e a quem devo um enorme agradecimento! Obrigado pelo carinho, compreensão e tolerância, principalmente nesta fase final. Obrigado por estares sempre aí do outro lado do oceano para mim.

À minha amiga e professora Amélia, a quem agradeço do fundo do coração por tudo aquilo que sou hoje. Muito obrigado!

Ao Tozé, que é como um irmão para mim, por me apoiar também ele nesta dura batalha e por ter vivido comigo bem de perto o trabalho árduo destes últimos meses. Obrigado por todas as partilhas, pelas gargalhadas, pelos almoços e jantares, pelas saídas e pela constante diversão.

À Vanessa, para quem me faltam palavras para agradecer tudo aquilo que vivemos juntas. Obrigada pelo constante apoio, auxílio, pelas conversas, pela grande amizade que fomos construindo ao longo do mestrado e que perdurará, com toda a certeza, até sermos velhinhas.

À Ana, ao Guilherme, ao André e à D. Perpétua, que para mim foram sempre uma família muito especial e de quem eu guardo grandes momentos da minha vida.

Ao Álvaro, obrigado pelas partilhas e pelas gargalhadas, mas também obrigado por cada palavra de força e por cada abraço nos dias menos bons.

À Mariana e à Marta, amigas de longa data por quem eu para sempre terei um enorme carinho.

À Tina, pela confiança e pelas oportunidades! Um obrigado gigante!

À Carla, minha irmã de coração, que mesmo longe tem aqui sempre um lugar especial.

À Filipa, por me amparar e por me ajudar em todas as minhas inseguranças, pelos momentos divertidos, pelos chocolates e por tudo aquilo que ainda está por vir!

À Professora Doutora Isabel Madureira e ao Professor Luís Mendes, pela amizade, pelo apoio e pela orientação numa fase inicial deste meu relatório.

E, por fim, um agradecimento especial ao Professor Doutor Alfredo Gomes Dias que, numa segunda fase da elaboração do meu relatório final, recebeu-me de braços abertos e foi incansável na ajuda ao longo de todo o processo. O meu muito obrigado pela disponibilidade, pela paciência e pela constante dedicação ao meu trabalho.

## RESUMO

O relatório final que se segue surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, 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* da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa. Nele será apresentada, em primeiro lugar, uma descrição sumária e uma reflexão sobre as duas práticas de ensino supervisionadas no âmbito do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e, em segundo lugar, será desenvolvido um estudo de carácter investigativo.

O estudo, denominado *O ensino do Estudo do Meio: concepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, tem como objetivo analisar as concepções dos professores sobre a importância do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e quais as práticas pedagógicas que consideram facilitadoras da aprendizagem dos alunos, na perspetiva do desenvolvimento de competências.

Deste modo definiram-se os seguintes objetivos gerais: i) conhecer a opinião dos professores sobre a importância do ensino do Estudo do Meio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico; e ii) identificar as estratégias que os professores consideram eficazes e facilitadoras da aprendizagem no ensino do Estudo do Meio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No estudo participaram 8 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A natureza do estudo foi unicamente qualitativa, sendo a recolha da informação realizada através de entrevistas semiestruturadas, e o tratamento e análise dos dados concretizado com recurso a esquemas-conceptuais a partir das categorias definidas *à posteriori*.

Os resultados obtidos permitem-nos, por um lado, concluir que a grande maioria dos professores entrevistados depositam muita importância no ensino do Estudo do Meio, da mesma forma que, pela perspetiva dos professores, podemos concluir que é a área de eleição para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, ainda podemos acrescentar que a partir do Estudo do Meio há uma grande referência, por parte dos professores, à importância de valorizar uma gestão integrada do currículo.

**Palavras-chave:** Estudo do Meio, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concepções de ensino, integração curricular.

## ABSTRACT

The final report that follows appears within the subject of Supervised Teaching Practice II course, that is part of the Master in Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Teaching Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education, ministered by the School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon. In the first place, it will be presented a brief description and a reflection on the two teaching practices supervised that occurred in the two internships made in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education. Secondly, it will be presented a research study.

The study entitled *The teaching of the study of the environment: conceptions of teachers of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education* aims to analyze the teachers' conceptions about the importance of the study of the Environmental Studies in the 1<sup>st</sup> CBE and which practices they consider to be facilitators of student learning.

In this way, the following general objectives were defined: i) to know the teachers' opinion about the importance of teaching Environmental Studies in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; and (ii) identify the strategies that teachers consider to be effective and facilitating learning in the teaching of Environmental Studies in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. Eight teachers from the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education participated in this study. The nature of the study was uniquely qualitative, with the collection of information through semi-structured interviews, and the analysis of the data using conceptual schemas from the categories defined after the interviews.

The results obtained allow us, on the one hand, to conclude that the great majority of the teachers interviewed gave a lot of importance to the teaching of Environmental Studies. In the same way that, from the perspective of the teachers, we could also conclude that this is the area of choice for the students of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. On the other hand, we can still add that the area of Environmental Studies allows the teachers to value and provide an integrated management of the curriculum.

**Kew words:** Environmental studies, teachers of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, conceptions of education, curricular integration.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DEB	Departamento da Educação Básica
EM	Estudo do Meio
HGP	História e Geografia de Portugal
PI	Projeto de Intervenção
TEA	Tempo de Estudo Autónomo



# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO .....	3
1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB .....	5
1.1. Caraterização do contexto socioeducativo.....	5
1.2. Diagnose e problemática .....	7
1.3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	8
1.4. Avaliação e regulação da aprendizagem.....	10
2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB .....	13
2.1. Caraterização do contexto socioeducativo.....	13
2.2. Diagnose e problemática .....	15
2.3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	17
2.4. Avaliação e regulação da aprendizagem.....	19
3. ANÁLISE CRÍTICA DA INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CEB .....	23
PARTE II – ESTUDO.....	29
4. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO.....	31
4.1. Integração Curricular: o conceito .....	31
4.2. Integração Curricular: o professor .....	34
4.3. Integração Curricular: competências .....	37
4.4. Potencialidades do EM na gestão integrada do currículo do 1.º CEB .....	39
5. METODOLOGIA.....	45
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	49
7. CONCLUSÕES .....	59
8. REFLEXÃO FINAL.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65
ANEXOS .....	71

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 1.º CEB.....	73
Anexo B. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º CEB.....	75
Anexo C. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 2.º CEB.....	77
Anexo D. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 2.º CEB.....	79
Anexo E. Guião da entrevista.....	83
Anexo F. Transcrição das entrevistas realizadas aos docentes do 1.º CEB.....	85
Anexo G. Declaração de consentimento informado, livre e esclarecido.....	111

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Avaliação do objetivo geral do Plano de Intervenção: Cooperar com os colegas em sala de aula .....	12
Figura 2. Avaliação do objetivo geral do Plano de Intervenção no 5.º B e 5.º D: Cooperar com os colegas em sala de aula .....	21
Figura 3. Avaliação do objetivo geral do PI: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal .....	21
Figura 4. Avaliação do objetivo geral do Plano de Intervenção: Desenvolvimento das competências textuais, orais e escritas .....	22
Figura 5. Competências do Estudo do Meio .....	49
Figura 6. Conceção dos professores sobre a importância que os alunos dão ao Estudo do Meio .....	51
Figura 7. Estratégias e atividades em Estudo do Meio .....	53
Figura 8. Gestão do currículo do Estudo do Meio .....	55
Figura 9. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área do Português .....	75
Figura 10. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área da Matemática .....	75
Figura 11. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de EM .....	76
Figura 12. Avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente a competências sociais .....	76
Figura 13. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de Português .....	79
Figura 14. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de Português .....	79
Figura 15. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de HGP .....	80
Figura 16. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de HGP .....	80
Figura 17. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B relativamente a competências sociais .....	81
Figura 18. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D relativamente a competências sociais .....	81

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades das turmas acompanhadas .....	16
Tabela 2. Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI na turma do 1.º CEB .....	73
Tabela 3. Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI na turma do 2.º CEB .....	77

## INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB* da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Esta unidade curricular, tal como o nome indica, constitui-se como uma iniciação à prática docente, em contexto real, no 1.º e 2.º CEB. Deste modo, é através destas práticas de ensino supervisionadas que temos a oportunidade de contactar com diversas dinâmicas e metodologias em sala de aula bem como de desenvolver as competências necessárias para o nosso futuro trabalho como professores.

O presente relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: a primeira dedicada à prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º CEB; a segunda direccionada para a apresentação do estudo desenvolvido.

Na PARTE I procura-se descrever e refletir sobre as duas experiências vividas no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB. A prática de intervenção no 1.º CEB realizou-se numa turma de 3.º ano de uma instituição de ensino privada. A prática de intervenção no 2.º CEB realizou-se numa turma de 5.º ano de uma instituição de ensino pública. As duas instituições estão localizadas na Área Metropolitana de Lisboa. Deste modo, para estas duas práticas serão feitas, para cada uma, uma breve caracterização do contexto, identificada a problemática então definida e seleccionadas as estratégias de intervenção e de integração curricular, e, por fim, será feita a avaliação das práticas desenvolvidas.

A PARTE II do relatório é dedicada a um estudo sobre *O ensino do Estudo do Meio: concepções de professores do 1.º CEB*, que surgiu no âmbito das práticas realizadas no 1.º CEB. Este estudo teve como principal objetivo perceber que concepções têm os professores sobre a importância do Estudo do Meio (EM) no 1.º CEB e quais as práticas pedagógicas que consideram facilitadoras da aprendizagem dos alunos. De acordo com esta questão de partida, definiu-se como objetivos gerais do estudo, i) conhecer a opinião dos professores sobre a importância do ensino do EM, no 1.º CEB; e ii) identificar as estratégias que os professores consideram eficazes e facilitadoras da aprendizagem no ensino do EM, no 1.º CEB. Desta forma, será realizada uma contextualização do estudo,

seguida do enquadramento teórico que sustenta a investigação, seguindo-se a apresentação das opções metodológicas adotadas, de acordo com as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas. Depois, serão apresentados os resultados, por referência aos objetivos do estudo. Nas conclusões do estudo será realizada uma breve reflexão sobre os principais resultados obtidos e na reflexão final, será retratado o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais bem como a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Por fim, apresentam-se as referências que, mais uma vez, fundamentam a realização deste relatório final, assim como, os anexos que complementam e comprovam todo o trabalho implementado naqueles dois contextos de intervenção e no estudo.

## **PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO**



## **1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

O presente capítulo é dedicado à descrição e análise da prática pedagógica realizada no 1.º CEB, que decorreu durante os meses de março, abril e maio de 2018, num período de 10 semanas. Neste sentido, será realizada uma breve caracterização do contexto socioeducativo, das finalidades educativas e dos princípios orientadores da ação pedagógica identificadas e a caracterização do grupo/turma. Depois de apresentadas as questões que orientaram a reflexão e o diagnóstico da intervenção, segue-se a problemática definida para a intervenção, os objetivos e as estratégias globais definidos, assim como, os processos de avaliação e de regulação das aprendizagens.

### **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

O estabelecimento de ensino onde se realizou a prática de intervenção no 1.º CEB localiza-se na Área Metropolitana de Lisboa, mais especificamente na freguesia de Carnide.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) da instituição (em vigor entre 2016 e 2019), esta foi fundada em 1803, no quartel da Feitoria em Oeiras, procurando dar resposta às necessidades educativas das crianças cujos pais e/ou familiares se encontravam no ultramar português.

Construída há mais de 200 anos, a instituição assume-se como um estabelecimento militar de ensino não-superior, sob a tutela do Ministério da Defesa Nacional, apesar de, como todas as escolas, seguir diretrizes provenientes do Ministério da Educação. Embora pertença a um órgão do Estado Português, este estabelecimento assume-se como uma entidade patronal de estatuto privado, ou seja, um colégio (designado, neste relatório, por “Colégio”). Constata-se, assim, que os sujeitos que o constituem pertencem, na sua grande maioria, a uma classe social média ou média-alta.

O Colégio atende crianças dos 6 aos 18 anos, isto é, do 1.º CEB ao Ensino Secundário, registando um total de 770 alunos. Já do corpo docente fazem parte cerca de 89 professores.

Antes de explicitarmos **as finalidades educativas e os princípios orientadores** da ação pedagógica dos dois professores cooperantes da turma em questão (que trabalham em coadjuvação, um lecionando Matemática e EM e outro Português), importa referir que existia uma equipa educativa constituída pelos docentes das atividades extracurriculares, pelos próprios professores titulares, por uma psicóloga e por uma educadora que, por vezes, apoiavam os alunos com mais dificuldades fora da sala de aula. No entanto, a nossa atenção dirige-se apenas para a prática pedagógica dos professores cooperantes. De destacar que a informação que se segue foi retirada de notas de campo realizadas durante o período de observação, dos contactos diários com os docentes ao longo deste período e, por fim, de uma entrevista realizada aos mesmos.

Durante o período de observação, e apesar de os professores afirmarem não se identificarem com nenhuma metodologia de ensino específica, foram observadas práticas educativas de cariz mais tradicional. Não obstante, foram observadas algumas atividades de exploração, principalmente na área de Português, algo que ambos os professores confessaram privilegiar.

No que diz respeito a rotinas, a professora cooperante de Português afirmou não ter nenhuma rotina diária específica com a turma observada, embora adote algumas atividades como, por exemplo, a “Palavra do dia”, em que ao trabalhar uma obra literária pede aos alunos que procurem no dicionário o significado de palavras que desconhecem. Já o professor cooperante de Matemática revelou ter várias rotinas nessa área, nomeadamente o “Número do dia” e o “Problema da semana”.

Na área de Português, a professora privilegia a exploração de obras literárias, a leitura de histórias e a realização de oficinas de escrita e fichas de leitura, sempre auxiliadas pelo manual escolar ou por um livro/obra selecionado pela própria.

De acordo com o professor cooperante, em Matemática, ele recorre a materiais manipuláveis para as atividades desta área (nomeadamente barras de *cuisenaire*, ábaco e *tangram*). O professor afirmou, ainda, que tenta que as atividades desta área sejam lúdicas, pois caso contrário seriam demasiado abstratas para os alunos.

Em EM, eram realizadas quinzenalmente atividades experimentais com uma professora especializada em Ciências Físico-Químicas. Estas aulas ocorriam em regime de pluridocência, por isso, o professor cooperante não se ausentava da sala, auxiliando a

professora voluntária sempre que necessário, principalmente na gestão do grupo. Tudo o resto ocorria em regime de monodocência.

A **turma**, do 3.º ano de escolaridade, era constituída por vinte e três crianças, catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Apesar de não estar sinalizada, nem ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, havia uma aluna que beneficiava de apoio escolar semanalmente.

Em relação aos **processos de avaliação e regulação da aprendizagem**, os dois professores cooperantes estabeleciam como avaliação primordial a realização de fichas sumativas no final de cada período, para as áreas curriculares de Matemática, Português e EM. Nas áreas de Expressão Plástica e Inglês, a avaliação era realizada de acordo com o mesmo método, embora essa avaliação fosse da responsabilidade de outros professores. A avaliação era exclusivamente regulada pelos professores cooperantes, sem qualquer participação dos alunos.

## **1.2. Diagnose e problemática**

A caracterização do grupo de alunos com o qual realizámos o estágio foi essencial para a definição do ponto de partida do Projeto de Intervenção (PI) a implementar durante o período de intervenção. Assim sendo, durante o período de observação foi realizada uma avaliação diagnóstica de todos os alunos, com base nas informações que constam nos processos individuais de cada um deles, nas avaliações do 2.º período, nas notas de campo e naquilo que ia sendo referido pelos professores titulares.

Ao nível das **potencialidades**, destacou-se a participação do grupo e o interesse dos alunos por todas as áreas curriculares. Relativamente à participação, os professores cooperantes revelaram que se tratava de uma turma que gostava bastante de se expressar e que o fazia com bastante facilidade. Já no que diz respeito ao interesse por todas as áreas, durante o período de observação foi visível o empenho dos alunos em todas as atividades realizadas. Esta ideia foi reforçada pelos bons resultados obtidos pelos alunos nas três áreas, no final do 2.º período.

Relativamente às **fragilidades**, destacou-se a fraca autonomia e a fraca capacidade de cooperação do grupo. Relativamente à autonomia, foi algo bastante sublinhado pelos

professores cooperantes, não só em contexto de entrevista, como nas reflexões conjuntas que fomos realizando diariamente, sendo globalmente considerada como a maior fragilidade da turma. Por sua vez, a fraca capacidade de cooperação foi uma fragilidade que se evidenciou em alguns momentos, nomeadamente quando os alunos apresentaram pósteres sobre animais em vias de extinção. Nesta atividade, o professor revelou que vários alunos acabaram por fazer o póster sozinhos devido a conflitos com os colegas. Esta fragilidade foi, igualmente, destacada pela professora titular da área de Português, embora com pouco impacto nas suas aulas pelo facto de raramente fazer trabalhos de grupo.

Confrontando estas fragilidades, foi possível, após um questionamento reflexivo por parte do trio pedagógico, formular as seguintes questões orientadoras para a intervenção pedagógica: i) "Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?" e ii) "Como promover a autonomia da turma?".

Assim, e considerando que a cooperação e a autonomia eram as duas grandes competências transversais a focar, foi proposta, como problemática central do plano, a questão "Que diferentes propostas de atividades poderão ser desenvolvidas para promover a cooperação e a autonomia?".

Assim, foram definidos os objetivos centrais do projeto, ou seja, as metas que se esperavam atingir até ao fim do período de intervenção:

1. Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula;
2. Ser autónomo nas atividades da sala de aula.

### **1.3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Uma vez estabelecidos os objetivos gerais do PI, foram concebidas as estratégias que permitissem o seu cumprimento. Para o primeiro objetivo, foi definida como estratégia geral a realização de atividades em grupo que promovessem a cooperação. Nas palavras de Cubero & Luque (1990), "a educação é o processo central da humanização e a escola o principal 'laboratório' para estudar a dimensão cultural, especificamente humana, do desenvolvimento" (p. 95).

Seguindo esta linha de pensamento, faz todo o sentido, principalmente tendo em vista os objetivos do presente projeto, recorrer ao trabalho cooperativo como forma de fomentar o desenvolvimento de competências sociais dos alunos. Vygotsky (1978) afirma que a criança evolui, não só no sentido biológico, mas, também, no sentido de participante num grupo cultural, reconhecendo deste modo que o desenvolvimento cognitivo pode ter origem na vida social, mais especificamente nas interações que se estabelecem com outras pessoas.

Por seu lado, Folque (1999) confirma esta mesma concepção ao defender que, este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento . . . esta ligação dá um maior significado à escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade. (p. 5)

Mas, a autora vai ainda mais longe, afirmando que “esta perspetiva de fazer do grupo-turma em cooperação, o centro de toda a atividade permite que as crianças participem democraticamente e desenvolvam a cooperação” (p. 6).

Para o segundo objetivo, foi definida, não uma, mas duas estratégias principais: a implementação da rotina de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e a implementação de jogos matemáticos, esta última inserida no TEA.

O processo de ensino no qual o professor se assume como veículo transmissor de conhecimento, concentrando em si toda a organização da sala de aula, não concorre para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Freire, 2007). Neste sentido, Barbot (2001) preconiza que, tendo em consideração as necessidades atuais da sociedade, a escola deve procurar criar espaços e condições facilitadoras para a ocorrência da aprendizagem numa perspetiva de autonomia. O professor deverá, assim, assumir uma postura de mediador, enquanto apoia o aluno nas aprendizagens que realiza. Marques (2014) reforça a importância do docente enquanto “mediador e promotor de relações sociais, com o dever de criar condições propícias ao desenvolvimento total dos alunos, o que inclui trabalhar com eles competências sociais e de cidadania” (p.30). No que diz respeito a estas duas últimas estratégias definidas, não será possível descrever qualquer tipo de atividades associadas, pois não foi possível trabalhar nesse âmbito por motivos alheios à vontade do trio.

Em síntese, as estratégias gerais delineadas para este PI foram as seguintes:

- a) Realização de atividades em grupo promotoras da cooperação;
- b) Implementação da rotina de TEA;
- c) Implementação de jogos matemáticos (TEA).

Retomando a principal estratégia concebida para a concretização do primeiro objetivo do PI, esta incidiu na realização de atividades a pares e em grupo que envolvessem e desenvolvessem a cooperação entre os alunos. Assim sendo, para este tipo de dinâmicas, foram planejadas e colocadas em prática várias atividades. Entre elas, atividades em que os alunos realizavam uma pesquisa em casa e depois discutiam e tratavam a informação recolhida junto do seu grupo, bem como atividades em que a pesquisa e a tarefa eram totalmente feitas em espaço de sala de aula. A tudo isto aliaram-se outras estratégias e recursos utilizados ao longo das semanas de intervenção, que na sua globalidade contribuíram, igualmente, para o cumprimento dos objetivos traçados, porém zelando-se sempre pelo pleno interesse dos alunos.

Por último, no âmbito dos processos e atividades diferenciadas de aprendizagem, referimos, desde já, que não se justificou a realização de qualquer diferenciação pedagógica.

#### **1.4. Avaliação e regulação da aprendizagem**

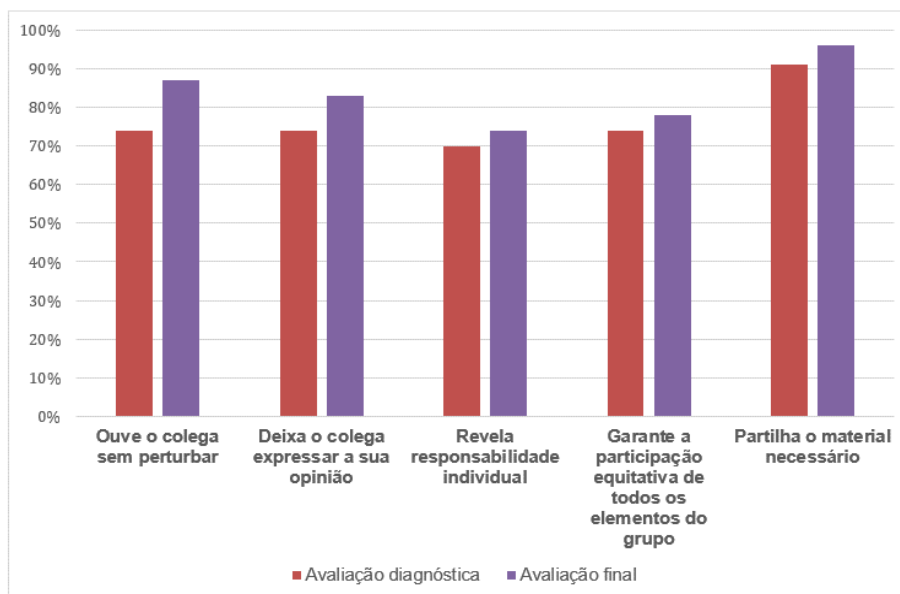
A avaliação constitui a fase do plano em que se verifica o grau de cumprimento dos seus objetivos orientadores. Contudo, segundo Leite (2003), “a avaliação . . . não se pode confinar à verificação da aprendizagem feita pelos/as alunos/as e à atribuição da respetiva classificação” (p. 51). Esta deve “iluminar o processo e a acção” (p. 51), ou seja, deve contemplar mais do que os conhecimentos adquiridos, uma vez que apenas assim será possível avaliar a eficiência do plano, que mobiliza, não só conhecimentos, mas também competências sociais (como trabalhar cooperativamente).

Importa, nesta instância, definir os instrumentos que foram utilizados para avaliar o PI, garantindo uma rigorosa análise dos produtos e momentos de avaliação que compõem o mesmo e de forma a aferir o grau de aquisição de conhecimentos. No âmbito

do PI proposto, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de observação e as produções dos alunos no decorrer das atividades. Vasconcelos *et al.* (2011) justificam a importância de recorrer a esta documentação e registros, uma vez que “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p. 17). Ou seja, estes instrumentos permitiram averiguar, de uma forma mais rigorosa, os resultados obtidos. Relativamente às grelhas de observação, estas tiveram como base as planificações das atividades planeadas, cada uma com objetivos específicos e estratégias delineados a ter em conta na respetiva grelha. Neste sentido, Roldão (2009) reforça a importância da avaliação partir de uma atividade devidamente estruturada e planificada, afirmando que “importa compreender que é a concepção estratégica que orienta o trabalho para as finalidades e o reorienta pela avaliação” (p. 61). Assim, a avaliação do PI teve como base os objetivos gerais previamente definidos, tendo sido criado, para cada um, um conjunto de indicadores de avaliação que permitiu aferir o cumprimento de cada objetivo (cf. Anexo A).

Realizada esta breve introdução, afigura-se importante apresentar os resultados alcançados pela turma acompanhada.

Segundo o gráfico da Figura 1, construído com base nas grelhas de observação aplicadas, é possível constatar o nível de sucesso e a evolução positiva que se registou em todos os indicadores do objetivo geral “Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula”. Destaca-se o parâmetro “ouve o colega sem perturbar” (que teve uma evolução de 74% para 87%). Considera-se que terá sido o indicador que registou uma evolução mais positiva, por termos insistido no respeito pelos colegas durante as atividades de sala de aula (tanto em atividades individuais como atividades em grupo), uma vez que eram frequentes situações em que os alunos começavam a interromper os colegas para falarem. Todavia, o indicador com maior sucesso, não deixando de continuar a evoluir positivamente, diz respeito a “partilha o material necessário”, ascendendo a cerca de 95%.



*Figura 1.* Avaliação do objetivo geral do PI: Cooperar com os colegas em sala de aula. Da autora.

Relativamente ao segundo objetivo geral do PI como referido anteriormente, não foi possível avaliar o seu cumprimento devido à impossibilidade de implementar a rotina do TEA, que tinha um grande peso neste objetivo.

A par da avaliação do PI está também a avaliação relativa às aprendizagens dos alunos e às atividades realizadas no âmbito das três principais áreas curriculares. Estes dados podem ser consultados no Anexo B.

## **2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB**

Este segundo capítulo será dedicado à intervenção pedagógica realizada no 2.º CEB. À semelhança do que foi realizado no capítulo anterior, será feita uma breve caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do contexto e do grupo turma. Após a apresentação das questões que orientaram a reflexão e o diagnóstico da intervenção, segue-se a identificação da problemática de intervenção, estratégias globais de intervenção e de integração curricular e respetiva avaliação.

### **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

O agrupamento de escolas no qual se integra a instituição onde decorreu o período de intervenção localiza-se no concelho de Lisboa, freguesias de Campolide e das Avenidas Novas.

A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo, escola sede do agrupamento, situa-se na malha urbana do Bairro Azul. Numa primeira fase, após a inauguração em 1958, funcionou como escola técnica feminina. Em 1968, foi alterada para escola do ciclo preparatório e só em 1989 alargou a sua ação ao 3.º Ciclo. Entre 2008 e 2009, a escola sofreu profundas obras que se mantêm até à atualidade.

A escola é constituída por dois edifícios. O primeiro reúne salas de aula, os serviços de administração escolar, as salas de professores e a direção. No segundo edifício, encontramos o ginásio, o refeitório, a papelaria/reprografia e a sala de convívio dos alunos. Com a realização das obras, a cargo do Parque Escolar, entre 2008 e 2009, ao primeiro edifício mencionado foi acrescentada uma torre, na qual foram instalados laboratórios, salas de artes, balneários, instalações sanitárias, uma biblioteca escolar e um centro de recursos educativos.

A ampliação e a reestruturação da escola permitiram uma nova organização da instituição, que veio possibilitar o desenvolvimento de diversas áreas estruturantes, a fixação das turmas em salas únicas e dotadas de todos os equipamentos necessários (desde mobiliário novo, computadores e projetores a quadros interativos) e, de forma a dar-se evidência ao ensino da música, destinou-se uma sala de aula e o auditório para esse efeito.

Em relação às **finalidades educativas e princípios orientadores** da ação pedagógica dos professores cooperantes, não foi possível obtermos muitas informações relacionadas com esta dimensão da observação exigida na construção do diagnóstico para a elaboração do PI. Neste sentido, no que diz respeito aos professores cooperantes envolvidos, na sala de aula recorrem aos manuais, realizam fichas da sua autoria, recorrem a fichas já estruturadas dos manuais/cadernos de atividades e realizam, ainda, apresentações *PowerPoint* com a matéria. No que diz respeito aos alunos na sala de aula, a ausência de rotinas que os responsabilizem verificam-se nas tarefas da sala de aula, seja na distribuição de materiais, na limpeza, na realização dos sumários, etc., optando também os professores por tomarem esse papel.

As **turmas** observadas frequentavam o 5.º ano, do 2.º CEB. A turma B era composta por 26 alunos, 15 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. A turma era acompanhada por uma professora na disciplina de Português, que era também a diretora de turma do grupo, e um professor na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). Importa referir, contudo, que, como fomos informados através de conversas informais com os professores cooperantes, o professor de HGP apenas acompanha a turma desde dezembro e que, até então, a turma não tinha tido aulas de HGP.

A turma D, por sua vez, era composta por 19 alunos, 9 raparigas e 10 rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A turma era acompanhada pela mesma professora nas disciplinas de Português e HGP. Contudo, a docente apenas acompanhava a turma desde o início do 2.º período. É também importante referir a presença, na turma D, de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este fator outorga o direito à formação de uma turma reduzida, o que se verificou (facto que justifica o contraste das dimensões entre as duas turmas). Em relação aos alunos propostos para apoio ao estudo, na turma B seis alunos frequentavam o apoio de Português e na turma D dez alunos frequentavam o apoio à mesma disciplina. Na turma B, existia um aluno estrangeiro a frequentar Língua Portuguesa não-materna.

Um ponto crucial da ação educativa a abordar centra-se nos **processos de avaliação e de regulação das aprendizagens**. Os professores cooperantes realizam três tipos de avaliação durante o ano: a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo

às várias disciplinas (crucial para o professor, porque permite perceber os conhecimentos de cada aluno); a avaliação formativa, através de fichas e outros trabalhos de aula realizados ao longo de cada período; e, a avaliação sumativa, implementada através da realização de duas fichas de avaliação em cada período, para cada disciplina.

## **2.2. Diagnose e problemática**

As duas turmas eram bastante heterogéneas, existindo diferenças evidentes no progresso educativo de cada uma. Nas semanas de observação, foi possível verificar aquelas diferenças. Ao nível da diagnose do comportamento da turma B e das relações entre si, verificou-se que os alunos eram pouco autónomos na realização das tarefas nomeadas pelos professores e pouco responsáveis a nível individual, no entanto demonstravam algumas regras de sala de aula e, a sua maioria respeitava os colegas e os professores. Ao nível da diagnose do comportamento da turma D e das relações entre si, verificou-se que os alunos não apresentavam qualquer autonomia nas tarefas indicadas pelo professor, eram pouco responsáveis a nível individual e não se respeitavam entre si, bem como não respeitavam o professor. Durante as aulas, o mau-comportamento era sucessivo e originava diversas faltas disciplinares, expulsões e registos na caderneta. Tudo isto impossibilitava o decorrer normal das sessões e, por consequência, muitas vezes, as atividades realizadas não eram concluídas.

Dando continuidade à caracterização dos dois grupos, é possível referir que os alunos apresentam especificidades que devem ser consideradas, identificando-se as potencialidades e fragilidades, algumas transversais às duas turmas. Decorrente do período de observação, foram identificadas potencialidades e fragilidades para cada turma, tal como podemos observar através da tabela 1.

Deste modo, é possível sintetizar que ambos os grupos têm uma fraca capacidade de cooperação entre si, reduzida autonomia e desinteresse em realizar atividades de Português, nomeadamente em comparação ao interesse que demonstram por HGP (embora esta última fragilidade seja consideravelmente mais visível num grupo do que noutro).

Tabela 1  
*Potencialidades e fragilidades das turmas acompanhadas*

<b>Turmas</b>	<b>5.º B</b>	<b>5.º D</b>
<b>Potencialidades</b>	Participativos	
	Interesse por HGP	
	Gosto por partilhar vivências/experiências	
	Gosto pela leitura	Gosto por atividades lúdicas
<b>Fragilidades</b>	Fraca autonomia do grupo	
	Falta de afetividade e cooperação com os seus pares	
	Fraco respeito pelas regras da sala de aula	
	-----	Desinteresse pelo Português

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

Silva (2013) destaca a importância da formulação de questões na prática profissional como processo reflexivo, afirmando que “a reflexão sobre a realização . . . é acompanhada de um questionamento que conduz a um ajustamento da ação, à evolução da situação e à introdução de melhorias na prática” (p. 298). Este questionamento ganha uma relevância acrescida quando se considera que o principal objetivo de um plano/projeto é marcar a diferença, ou, por outras palavras, fazer uma mudança. Neste sentido, Courela e Oliveira (2013), aferem a importância de haver sempre uma intencionalidade nas questões e decisões do agente educativo, afirmando que “as mudanças educativas assentam numa intencionalidade mais ou menos planeada, sob a forma de projetos, em contextos educativos e escolares concretos” (p. 102). Importa, portanto, que as questões formuladas e as hipóteses de ação para dar resposta às mesmas tenham uma intencionalidade.

Neste seguimento, caracterizado o contexto no qual o trio interveio e identificadas as potencialidades e fragilidades dos grupos com os quais iria ser aplicado o plano, tornou-se pertinente formular as questões orientadoras da sua intervenção, de forma a, posteriormente, identificar eficientemente a problemática do projeto, bem como os seus objetivos.

Confrontando estas fragilidades, foi possível, após um questionamento reflexivo,

formular o seguinte conjunto de três questões orientadoras: i) "Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?"; ii) "Que tipo de tarefas conceber com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela área de Português?"; e iii) "Como promover a autonomia dos grupos?".

Neste seguimento, considerando-se que a cooperação e a autonomia são as duas grandes competências transversais a focar (uma vez que envolvem ambos os grupos), é proposta, como problemática central do plano, a questão “Como promover a autonomia e a cooperação através de atividades que integrem Português e HGP?”.

Partindo do diagnóstico realizado foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1. Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula;
2. Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e HGP;
3. Desenvolver competências textuais, orais e escritas.

Relativamente aos objetivos 1 e 2, Cabral (2008) defende, como fulcral, “que os alunos socializem o conhecimento ou reelaborem o conhecimento que eles aprenderam no projeto, estimulando o trabalho em grupo, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade” (pp. 20-21). Como tal, procurou-se garantir que o grupo construísse o conhecimento comunicando com os colegas em atividades de descoberta e exploração, privilegiando a autonomia e a cooperação. Em relação ao objetivo 3, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) reforçam o papel do professor no ensino do Português, afirmando que cabe a este “criar contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos.” (p. 8). É precisamente com a criação desse contexto em mente, partir da disciplina de HGP (pela qual as turmas apresentam interesse) para trabalhar a área de Português.

### **2.3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

De acordo com os objetivos traçados no plano de intervenção, esperava-se que, ao longo do período de intervenção, os alunos aprendessem a (i) cooperar com os colegas nas atividades de sala de aula, (ii) ser autónomos nas atividades de ensino e aprendizagem

em Português e HGP e (iii) desenvolver competências textuais, orais e escritas. Para facilitar o cumprimento destes objetivos, foi definido um conjunto de estratégias, das quais importa destacar três, que considerámos centrais no âmbito do PI delineado.

A primeira estratégia definida no plano debatia-se com a **realização de atividades que incidissem sobre conteúdos de HGP para desenvolver competências específicas da área do Português**. Neste sentido, procurámos a interdisciplinaridade entre as duas áreas, entendendo-a como a “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Pombo, 2004, p. 32). Deste modo, em algumas aulas de HGP, os alunos interpretaram textos históricos, no domínio oral e escrito, através de perguntas alusivas ao conteúdo em questão e numa das turmas foi proposta a realização de um pequeno texto de natureza narrativa, que retratasse uma aventura vivida pelo aluno em alto mar na época dos Descobrimentos.

A segunda estratégia incidiu **na consulta de diferentes tipos de fontes que auxiliassem os alunos na realização de atividades de Português ou HGP**. No processo de aprendizagem, é necessário recorrermos a materiais que possibilitem a representação de determinados conteúdos, neste âmbito Xavier (2010) menciona que

O professor não age apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto, o docente vale-se de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, como um objeto da cultura material. (p. 1997)

Desta forma, a estratégia foi colocada em prática através da utilização e interpretação de fontes em Português, recorrendo-se à análise do dicionário, no qual os alunos puderam pesquisar sobre o significado de inúmeros vocábulos e outras informações, aprendendo a utilizar este recurso, e à análise de uma notícia, como estratégia para introduzir a carta. Em HGP, o trio recorreu à análise de mapas, considerando que o mapa foi um instrumento que permitiu aos alunos reconhecerem os espaços geográficos retratados. Também, à análise de documentos históricos do manual e outros documentos históricos selecionados na *internet*, sendo que a leitura e interpretação destes documentos possibilitou ao aluno o contacto direto com testemunhos

reais ou reconstituições da época e, ainda, à análise de frisos cronológicos, que ao serem representados em suportes físicos e concretos, constituíram-se como uma forma de os alunos poderem desenvolver a sua noção de tempo.

A terceira estratégia recaiu no **desenvolvimento de atividades**, nomeadamente ao nível de Português, **que incidissem sobre vivências e interesses dos alunos**. É fundamental considerar as vivências e os interesses dos alunos, para os podermos envolver ao máximo nas aprendizagens e, deste modo, tornar as aprendizagens significativas para eles. Neste sentido, foram realizados textos de carácter livre em grupo, promovendo-se a partilha de ideias e opiniões entre os alunos. Destaca-se, igualmente, uma atividade desenvolvida nas duas turmas, em que cada aluno fez o retrato de alguém próximo ou que admirasse. A tudo isto, juntam-se várias outras estratégias e recursos utilizados ao longo das semanas.

Por último, no âmbito dos processos e atividades diferenciadas de aprendizagem, referimos, desde já, que não se justificou a realização de qualquer diferenciação pedagógica. Embora, no projeto de intervenção, numa das turmas fosse mencionada a existência de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, a professora cooperante indicou-nos que o mesmo aluno realizava as tarefas de igual modo que os restantes colegas.

#### **2.4. Avaliação e regulação da aprendizagem**

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, p. 41). Ao avaliarmos não estamos apenas a atribuir valores, estamos também a certificar-nos se as aprendizagens foram compreendidas pelos alunos. Neste âmbito foram definidos instrumentos aos quais recorreremos para avaliar o PI, assegurando uma rigorosa análise dos produtos e momentos de avaliação que compõem o mesmo e de forma a verificar o grau de aquisição de conhecimentos dos alunos envolvidos. Deste modo, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de observação e as produções dos alunos no decorrer das atividades. Em relação às grelhas de avaliação, estas tinham como base a planificação da

atividade planeada, relativamente aos objetivos específicos e estratégias definidos na mesma, e eram preenchidas no decorrer de cada atividade.

Assim, a avaliação do PI foi baseada nos objetivos gerais previamente delineados, tendo sido criado, para cada um, um conjunto de indicadores de avaliação que permitiu conferir o cumprimento de cada objetivo (cf. Anexo C).

Realizada esta breve introdução, importará, nesta instância, apresentar os resultados alcançados pelas turmas do 5.º B e 5.º D, respetivamente.

Segundo o gráfico (Figura 2) construído com base nas grelhas de observação utilizadas, é possível observar que o objetivo geral que concerne a cooperação entre alunos foi o aspeto que alcançou uma maior evolução positiva na turma do 5.º B, sendo possível observar que a maior evolução ocorreu no indicador “Partilha o material necessário”. Neste seguimento, no 5.º D, no que diz respeito ao primeiro objetivo do PI, é possível referir que, antes da intervenção do trio, a cooperação entre os alunos foi pautada, normalmente, por situações de violência (física e verbal) entre colegas. Devido a esta situação, durante o período de intervenção, o trio procurou, no sentido de uma perspetiva socioconstrutivista, elaborar atividades de exploração que levassem os alunos a trabalhar cooperativamente, para colmatar este aspeto. No entanto, em conversas informais com a docente cooperante, compreendemos o receio da mesma em realizar atividades, recorrendo a esta estratégia. Por essa razão, o grupo optou por não as realizar, justificando, assim, a inexistência de uma evolução relativamente aos indicadores avaliados. De destacar que os indicadores “Deixa o colega expressar a sua opinião” e “Ouve o colega sem perturbar” sofreram uma notória evolução positiva (de 22% para 56% e 8% para 42%, respetivamente).

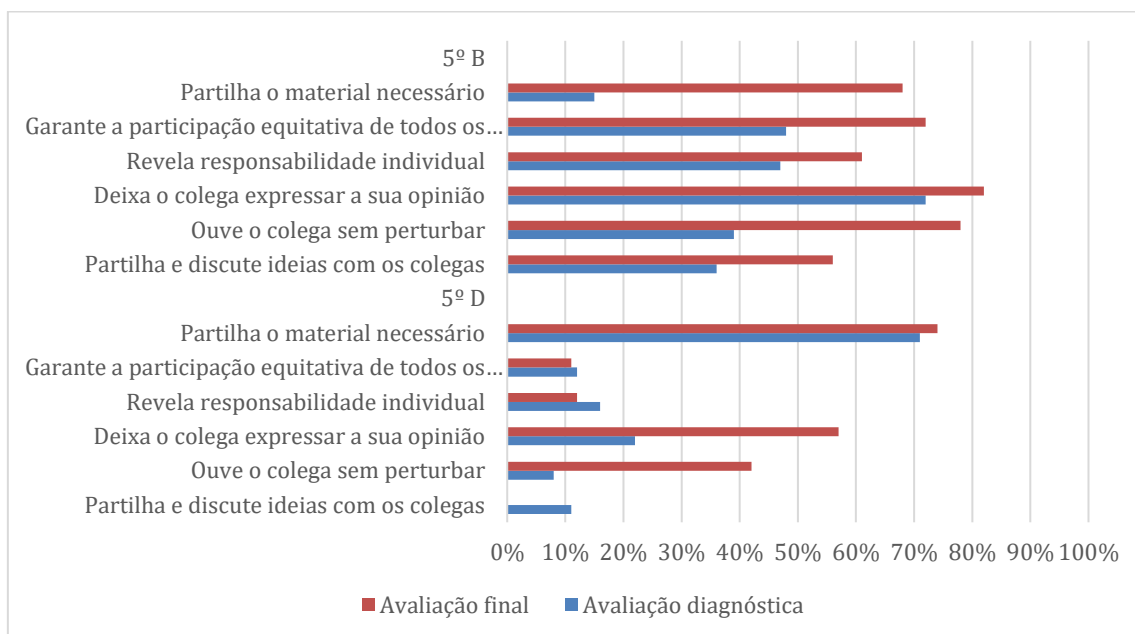


Figura 2. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.ºB e 5.ºD: Cooperar com os colegas em sala de aula. Da autora.

No que concerne o segundo objetivo geral do PI, isto é, ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Português e HGP, é possível referir, através da observação do gráfico abaixo (Figura 3), que todos os indicadores registaram uma grande evolução positiva na turma do 5.º B. Na turma do 5.º D, apesar de não terem sido registados valores muito altos relativamente aos três indicadores avaliados, todos registaram uma evolução positiva desde a avaliação diagnóstica comparativamente à avaliação final.

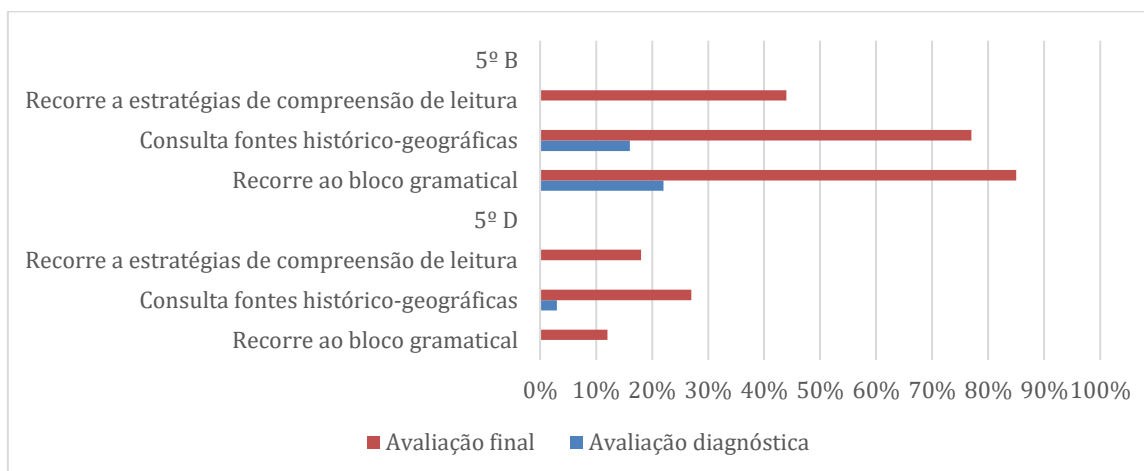


Figura 3. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.ºB e 5.ºD: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal. Da autora.

Por fim, no que diz respeito ao último objetivo, isto é, o de desenvolver competências textuais, orais e escritas, é possível referir, através da observação do gráfico da Figura 4, que, na turma do 5.º B, à semelhança do que aconteceu com as capacidades de leitura dos alunos desta turma, a oralidade também não sofreu grandes alterações, fruto dos excelentes resultados iniciais dos alunos. No 5.º D é possível observar, através do mesmo gráfico, que as capacidades no domínio do oral dos alunos registaram ligeiros aumentos. No entanto, as maiores evoluções positivas foram registadas nos indicadores “Revê o texto redigido” e “Recorre a planificações para redigir um texto” (de 0% para 46% e 0% para 59%, respetivamente).

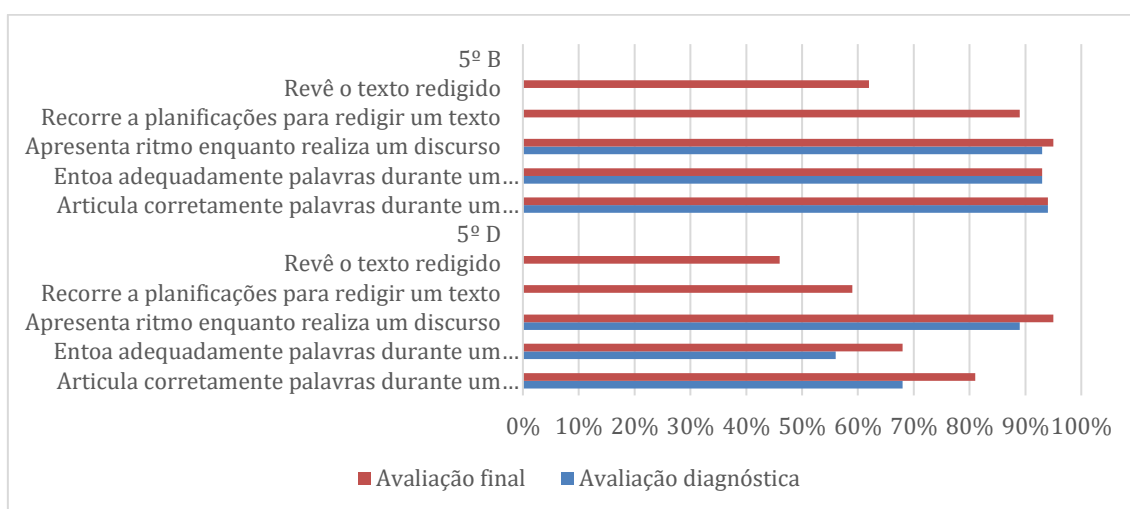


Figura 4. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.ºB e 5.ºD: Desenvolver competências textuais, orais e escritas. Da autora.

A par da avaliação do PI é, ainda, importante mencionar a avaliação relativa às aprendizagens dos alunos e às atividades realizadas no âmbito do Português e HGP. Estes dados, avaliados no Dossier de Estágio, podem ser consultados no Anexo D.

### **3. ANÁLISE CRÍTICA DA INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CEB**

Descritas aquelas que foram as duas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB, importa agora analisar e refletir sobre alguns aspetos que, de alguma forma, possam ser motivo de comparação entre os dois ciclos. Falamos, por isso, de fragilidades ou até mesmo de aspetos positivos observados e sentidos ao longo de cada estágio.

Deste modo, a presente reflexão estará focada nas seguintes dimensões das práticas observadas e realizadas: i) as aulas expositivas no 2.º CEB *versus* as aulas ativas no 1.º CEB; ii) a importância da utilização de recursos educativos no 1.º CEB e no 2.º CEB; iii) o trabalho cooperativo no 1.º CEB e no 2.º CEB; e, (iv) o papel do EM para a gestão integral do currículo no 1.º CEB.

Em relação ao primeiro aspeto a desenvolver, as aulas expositivas no 2.º CEB *versus* as aulas ativas no 1.º CEB, é um aspeto que pudemos observar e comparar em contexto de estágio nestes mesmos dois ciclos. No entanto, nem sempre os professores de 2.º CEB recorrem a aulas expositivas, como nem sempre os professores de 1.º CEB recorrem a aulas ativas, por vezes podemos ver, sim, uma mistura dos dois. Todavia, é preciso enquadrar o 1.º CEB como um ciclo em que prevalece a monodocência e, por isso, o professor tem oportunidade de tornar as aprendizagens das várias áreas numa só, abordando o currículo numa perspetiva integrada. No 2.º CEB, pelo facto de predominar a pluridocência, cada professor ruma em direção aos objetivos previstos na sua disciplina. Neste âmbito, o que se entende por uma aula expositiva e o que se entende por uma aula ativa? A aula expositiva é uma aula centrada no professor, o professor é o detentor de um saber que transmite, enquanto o aluno detém um papel passivo na construção do conhecimento. Santos (2014) refere que,

O método expositivo alicerçado nos pressupostos de uma pedagogia tradicional de ensino defende uma educação centrada no professor, o qual tem como função a transmissão de conhecimentos, sendo portanto o único responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos. Os alunos, agentes passivos no processo de ensino aprendizagem, limitam-se a receber a informação, uma vez que o conteúdo já é apresentado para o educando na sua forma final. (p. 12)

Já uma aula ativa, de alguma forma relacionada com aquilo que é a implementação de práticas inovadoras, procura centrar o ensino no aluno e atribuir ao professor um papel de mediador. Estas práticas são associadas a metodologias e estratégias pedagógicas, através das quais o aluno será capaz de construir os seus próprios conhecimentos. Sem destacar, para já, uma definição para aula ativa, assento esta premissa nos quatro pilares fundamentais da educação defendidos por Delors *et al* (1996), como sendo os pilares essenciais do conhecimento para cada indivíduo. Primeiro, aprender a conhecer: "O aumento dos saberes sob os seus diversos aspectos, leva a compreender melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir" (p. 78). Segundo, aprender a fazer:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de alguma coisa. As aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (p. 80)

Terceiro, aprender a viver juntos:

Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (p. 84)

E por último, aprender a ser:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (pp. 85-86)

Neste âmbito e tendo em consideração estes quatros aspetos delineados, “Como podemos desenvolver uma aula ativa que permita aos alunos estarem em contacto com o teor destas acepções?”. Primeiro, teremos que estar perante um contexto em que o papel principal pertence ao aluno. O professor assumirá um papel diferente, de regulador da

ação, fundamental para que o aluno atinja uma aprendizagem completa, tanto a nível educativo, como a nível social. Desta forma, falamos da aula ativa, mas que nos seus pressupostos encontra-se diretamente ligada àquilo que são as práticas inovadoras. Segundo Morais (2014), as práticas inovadoras surgem e

são desenvolvidas em contexto educativo por professores que buscam formas diferenciadas de melhorar e aperfeiçoar continuamente suas metodologias de ensino e que pressupõe como referência em suas práticas uma aprendizagem centrada no aluno. E para que as práticas inovadoras aconteçam, a competência e a confiança dos professores são fatores decisivos na implementação da inovação nas práticas educativas. (p. 49)

Assim sendo, por um lado, existe a oportunidade da aula se centrar no professor em determinados momentos-chave e, por outro lado, a aula poderá centrar-se no aluno, na descoberta por si próprio e, conseqüentemente, na construção do seu próprio conhecimento. Desta perspectiva, numa fase inicial, os alunos centram-se no professor para poderem ter um primeiro contacto com um determinado conteúdo, mas depois é o professor que surge no papel de mediador e são eles próprios que partem à descoberta.

Inevitavelmente, quando abordamos aquilo que se entende por práticas inovadoras, isto transporta-nos para o segundo aspeto a refletir, a importância da utilização de recursos educativos no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB.

Em primeiro lugar, considero que os recursos educativos são uma forma dinâmica e prática de desencadear e promover processos de ensino e aprendizagem, permitindo um contacto mais significativo com os conteúdos das diversas áreas curriculares. Entre eles, recursos digitais e outros meios fora das TIC. Segundo, considero serem a ponte para aprendizagens mais significativas para os alunos, porque permitem a associação entre os conteúdos e a sua demonstração prática (aprendizagem ativa). Terceiro, estes recursos têm o poder de “prender” a atenção dos alunos, se bem utilizados, aplicados e com um objetivo definido.

Neste sentido, abordo esta temática, da importância dos recursos educativos em contexto de sala de aula, considerando que estes são uma forma de motivar os alunos nas suas aprendizagens, pelas suas características lúdicas e didáticas.

Deste modo, nas diversas aulas sob minha orientação fui recorrendo ao manual e usei-o como recurso orientador, a pedido dos professores cooperantes. O que acontece

com o manual, é que por vezes assistimos ao seu uso excessivo. De facto, o manual resume e consolida os conteúdos de forma exemplar, mas não permite aos alunos uma qualquer outra visão dos acontecimentos. Pelo que, Ribeiro & Gil (2016) mencionam que os “Recursos Educativos Digitais vêm tornar mais flexíveis as orientações contidas no manual escolar em suporte papel, pelo facto de conter documentos em diferentes suportes (texto, áudio e animações) que se concretizam numa animação multimédia” (p. 86).

De todos os recursos implementados, destaco o recurso a imagens. Este recurso permite a associação daquilo que lemos a algo que o ilustra. Esta associação texto-imagem capta a atenção dos alunos, porque permite-lhes olhar e analisar aquilo que foi ou é a realidade. Remédio, citado por João (2015) salienta que “os meios audiovisuais permitem despertar a curiosidade dos alunos, devido ao facto das aulas se tornarem menos rígidas e do impacto que as imagens causam junto dos mesmos” (p. 25). Em segundo lugar, o recurso ao vídeo. O vídeo é algo movimentado e mais que a imagem, permite retratar uma linha “viva” de acontecimentos. O vídeo foi um recurso muitas vezes utilizado por mim para iniciar um conteúdo, ou seja, que me permitia partir do geral para o particular. Um último recurso que se destacou no seio das turmas foi a utilização do *power-point*. Este meio permite uma apresentação melhorada dos conteúdos e constitui-se como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. O *power-point* é de facto um recurso que resulta muito bem e que capta imediatamente a atenção dos alunos, porque nele pode culminar a junção de muitos outros recursos, como alguns já aqui mencionados (imagens, vídeos, esquemas, textos, etc.).

Desta forma, ao refletir sobre a importância da utilização de recursos educativos, não podia deixar de mencionar que, neste âmbito, é essencial que professores e educadores adiram a esta nova era digital. Os novos meios e recursos digitais, além de auxiliarem na organização das aprendizagens, também eles geram diferentes formas de promover o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a tecnologia proporciona um vasto poder de escolha. Contudo, Duarte (2013) considera que,

Para podermos apostar num processo de ensino e aprendizagem que recorra às novas tecnologias, é necessário que o professor de hoje não seja apenas o tradicional pedagogo, mas que tenha também conhecimentos técnicos, de forma a saber ensinar e incentivar os alunos para o uso dos recursos digitais, assim como competências sociais, conseguindo promover por um lado o trabalho autónomo e por outro lado o trabalho colaborativo e as relações entre os alunos. (p. 6)

Forçosamente, esta importância da utilização de diferentes recursos educativos transporta-nos para um outro ponto de reflexão. Este ponto incide num aspeto tido como fragilidade nas duas práticas pedagógicas desenvolvidas ao nível do 1.º e 2.º CEB, a cooperação aliada ao trabalho de grupo. Esta dinâmica foi, por isso, implementada e desenvolvida com as três turmas e com ela surgiram, muitas vezes, a utilização dos recursos abordados anteriormente e que já eram de domínio de uma grande parte das crianças envolvidas.

O trabalho cooperativo é um tipo de trabalho que, tal como o próprio nome indica, envolve a cooperação entre duas ou mais pessoas, com um determinado fim. Esta cooperação estimula, por isso, a discussão e a partilha de opiniões com o outro. O ideal da cooperação, além do trabalho que se tem em conjunto com uma ou mais pessoas, é desenvolver o espírito crítico e o campo social, pelo que se acredita ser um aspeto fundamental a desenvolver nos alunos em qualquer que seja o contexto. Carneiro (2000), refere que “o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (p. 94). Johnson, Johnson & Holubec, citado por Amaral (2016), “definem a aprendizagem cooperativa como uma estratégia didática em que são formados grupos pequenos de alunos e estes trabalham juntos para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo” (p. 19). Balkcom, citado por Lopes e Silva (2009), acrescenta que o trabalho de grupo é uma estratégia de ensino em que “grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p. 3). Neste sentido, quando um elemento do grupo ganha, todos os outros elementos do grupo acabam por ganhar também. Ou seja, o trabalho cooperativo assenta numa construção do conhecimento, em que os significados são construídos conjuntamente a partir do diálogo e das experiências de todos. Assim sendo, para este tipo de dinâmica foram estabelecidas algumas atividades no âmbito das diversas áreas curriculares. Desta forma, na maioria dessas atividades, pudemos assistir sempre a uma grande excitação por parte de todos os alunos envolvidos, embora a grande dificuldade observada em relação à gestão de conflitos no seio dos grupos.

Assim sendo, considera-se que o trabalho cooperativo desenvolvido através dos trabalhos de grupo permitem, segundo Fontes & Freixo, citado por Bruno (2014), “alargar os campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, capacidades cognitivas ou acesso ao conhecimento” (p. 10), pelo que é muito importante esta dinâmica em qualquer que seja o contexto, pois permite alargar o campo social dos alunos ao invés de prevalecer o individual.

O último tópico que gostaria de refletir, embora se centre no 1.º CEB, não deixa de ter relevância no ciclo seguinte, se considerar que a disciplina de HGP é, de algum modo, a continuação do trabalho realizado no EM, na sua componente social. É um tópico que surge apenas nesta análise crítica, considerando ser sobre uma fragilidade relacionada com as práticas de ensino dos professores cooperantes e não uma fragilidade das turmas com quem tive oportunidade de trabalhar.

Desta forma, os períodos de estágio realizados no 1.º CEB revelaram práticas de ensino que, de algum modo, desvalorizavam o trabalho em torno da área disciplinar do EM, o que, em nosso entender, não só põe em causa a perspetiva global do currículo do 1.º CEB (Roldão, 1995), como desvaloriza o papel que esta área disciplinar pode assumir no desenvolvimento de uma perspetiva integrada daquele mesmo currículo. Por outro lado, também não se pode esquecer a relevância do EM na preparação dos alunos para a continuação dos seus estudos no ciclo seguinte, em particular, no que diz respeito ao trabalho que os espera na disciplina de HGP.

Não obstante os diferentes pontos que mereceram a nossa reflexão final sobre as práticas realizadas nos dois ciclos de ensino, é sobre este último que decidimos incidir no estudo que ocupará as páginas da segunda parte do presente relatório.

## **PARTE II – ESTUDO**



## 4. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Na sequência dos estágios realizados no âmbito do 1.º CEB, quer na *Licenciatura da Educação Básica*, quer no *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB*, fomos construindo a hipótese de aprofundar o estudo sobre o lugar do EM no currículo do 1.º CEB. No capítulo anterior ficou explícita a motivação que fundamenta esta escolha.

O estudo sobre o ensino do EM no 1.º CEB surgiu na sequência de várias observações ao longo dos estágios já referidos, que permitiram formalizar um tema a partir de algumas fragilidades identificadas no âmbito daquela área disciplinar do 1.º CEB. Neste sentido, definiu-se como questão de partida deste estudo **Que concepções têm os professores sobre a importância do EM no 1.º CEB e quais as práticas pedagógicas que consideram facilitadoras da aprendizagem dos alunos?**

Partindo do problema anteriormente identificado – a fraca relevância do ensino do EM no desenvolvimento do currículo do 1.º CEB – a formulação daquela questão de partida permitiu desenhar a seguinte problemática: **as concepções dos professores sobre o ensino do EM e a forma como definem a sua prática docente influenciam o modo como reconhecem o papel que esta área disciplinar pode ocupar na gestão integrada do currículo no 1.º CEB.**

Identificamos o conceito de **integração curricular** como nuclear na definição desta problemática, reconhecendo às especificidades que o EM assume e/ou poderá assumir, se for essa a opção do professor, na gestão do currículo naquele nível de ensino.

### 4.1. Integração Curricular: o conceito

A integração curricular, segundo Pombo (1993), refere-se a uma “qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas” (p. 11). No discurso dos professores esta integração curricular de que falamos é muitas vezes considerada por eles sinónimo ou imediatamente associada à interdisciplinaridade. No entanto, segundo a mesma autora, muitas destas experiências denominadas como interdisciplinares são, de facto, experiências de integração curricular ou

multidisciplinares. Pelo que acabamos de afirmar, é importante estabelecermos que os conceitos como, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade estão todos envoltos da mesma ideia: em comum procuram a relação e articulação entre as disciplinas, embora combinando diferentes propósitos. Especificamente, Pombo (2005, p. 5) afere que os prefixos multi e pluri, a par da integração curricular, têm subjacente a mesma ideia de juntar muitas disciplinas lado a lado; o prefixo trans pressupõe o ir além do que são os conteúdos e os objetivos da disciplina; e o prefixo inter refere-se à articulação das disciplinas, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade entre elas.

A interdisciplinaridade surgiu na sequência do desenvolvimento científico que, muito disciplinarizado, assumiu a necessidade de percorrer caminhos que afirmassem a tendência para a unidade do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade “não se contenta com uma simples participação de diferentes disciplinas, pois ela procura utilizar essa participação diversa para tentar operar uma síntese entre os métodos utilizados, as leis formuladas e as aplicações propostas” (Resweber, citado por Fillon & Audigier, 1991, p. 68).

Também Pombo (1994) conclui que a interdisciplinaridade é a “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p. 13), isto é, esta autora coloca em confronto diferentes disciplinas para que possa surgir uma síntese em torno de um objeto comum, entre elas.

No entanto, importa reconhecer a abrangência deste conceito quando aplicado aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Fontes e Lima (2012), “a interdisciplinaridade não se restringe a caracterizar casos esporádicos de integração de excepcional qualidade, estende-se a um leque mais amplo, variado e heterogêneo de práticas e experiências de ensino integrado” (p. 27).

É nesta perspetiva alargada sobre a interdisciplinaridade e a gestão do currículo na sala de aula que assenta aquela que é considerada como uma abordagem de integração curricular, reconhecendo que, nos processos de ensino e aprendizagem, não está só em

causa a articulação de saberes, mas o desenvolvimento de outras competências de leitura, interpretação e ação sobre a realidade que nos cerca.

De acordo com Bean (2003), o currículo nas escolas começou a ser organizado por áreas disciplinares com o propósito de os jovens poderem organizar melhor o seu trabalho e prepararem-se para o ensino superior. Tal como no campo das ciências a fragmentação/especialização era uma realidade, também no ensino era essa a opção seguida. Por isso, não surpreende que, ainda hoje, os currículos escolares estejam organizados ou fragmentados por disciplinas. Contudo, o mesmo autor procura demonstrar de que forma o currículo pode contribuir para a construção de uma visão mais ampla do que aquela que cada disciplina é capaz de oferecer, avançando com o conceito de integração curricular:

Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie – com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome *integração curricular*. (p. 42)

Na mesma linha, Alonso (2002) sustenta o conceito de integração curricular, associando-lhe quatro dimensões essenciais:

(a) a integração dos alunos com as suas concepções e experiências prévias; (b) a integração do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar; (c) a integração de questões, problemas e recursos do/no meio; e (d) a integração dos professores através do trabalho colaborativo. (p. 73)

De acordo com a mesma autora, por um lado, a integração do/no Meio e a integração das áreas curriculares irão originar uma aprendizagem globalizadora; por outro lado, a integração dos alunos e a integração dos professores e da escola irão permitir uma abordagem significativa e crítica em relação ao meio e à sociedade que os cerca. Desta forma, através da integração curricular, o ensino descentraliza-se do conceito disciplinar e das disciplinas escolares para dar lugar a uma visão global dos conhecimentos, assim como, para possibilitar ao aluno uma relação mais ativa e significativa com esses mesmos conhecimentos. Alonso e Sousa (2013) complementam, ainda, esta concepção salientando que,

A ideia de integração tende a despertar alguma adesão, por sugerir, em variados domínios, a negação do isolamento, parecendo implicar uma reconfortante promessa de continuidade na nossa interação com o mundo, através da diluição de fronteiras, da eliminação de obstáculos, da facilitação do acesso a bens e serviços e do bom entendimento e cooperação entre indivíduos. (p. 53)

Isto é, uniformizar o currículo ao invés de delimitá-lo, assim como, torná-lo objeto de interesse para os alunos, se nele os alunos poderem ter uma participação ativa.

#### **4.2. Integração Curricular: o professor**

Terminado o quadro teórico sobre o que se entende por integração curricular e reunidos os contributos de alguns autores de referência sobre as questões da interdisciplinaridade e da integração do currículo, importa agora determinar qual o papel que o professor desempenha quando, de uma forma crítica, assume a opção de fazer uma abordagem integrada do currículo.

Desde logo, é importante mencionar que embora o currículo seja apresentado pela inclusão de diferentes disciplinas e, por sua vez, estando estas fragmentadas em blocos, a Organização Curricular e Programas: 1.º CEB (Departamento da Educação Básica – DEB, 1998) propõe que os professores “deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio” (p. 108). De facto, o papel que o professor desempenha em sala de aula é, deste modo, fundamental para o sucesso ou insucesso dos seus alunos. Neste âmbito, o mesmo documento também sublinha que,

Cabe ao professor, ao estabelecer o plano de trabalho anual com os alunos ou para apresentar aos alunos, seleccionar e listar os conjuntos de atividades... ao professor cabe igualmente, articular conjuntos de atividades do mesmo programa ou de programar diferentes, constituindo novos blocos interdisciplinares de atividades ou de atividades integradas em projetos, em cooperação com os próprios alunos. (pág. 34)

Isto é, em última análise, é o professor que faz a gestão do currículo dentro da sua sala de aula, assumindo a responsabilidade pelas suas escolhas, a partir das suas ideias e da sua experiência individual e profissional. Em poucas palavras, o professor, no processo

de ensinar e aprender, é o responsável pela orientação do desenvolvimento curricular, não só tomando decisões sobre o currículo, mas também desviando para os alunos os centros de tomada de decisão.

De acordo com a estrutura curricular do Ensino Básico, parte integrante da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004), são descritos alguns princípios orientadores nos quais ressalta a prática da integração curricular como uma mais valia na organização e gestão do currículo. De entre os princípios enumerados, importa destacar os seguintes dois: a realização de aprendizagens significativas, promovendo a articulação dos saberes e a diversificação de metodologias, estratégias e recursos.

Estas duas ideias apelam a que os docentes, na sua prática pedagógica e didática, através do desenvolvimento de diversas estratégias e metodologias e da articulação dos saberes, criem oportunidades para os seus alunos realizarem aprendizagens significativas proporcionando-lhes um processo em que são eles próprios os autores da construção do conhecimento. Assim, o Ensino Básico desempenha um papel fundamental na implementação destes princípios orientadores, não só porque estamos perante a primeira fase do percurso escolar das crianças, mas também porque no 1.º CEB, onde predomina a monodocência, o professor tem melhores condições para planificar e promover as suas atividades numa lógica de projeto de integração curricular, gerindo com mais facilidade o tempo, o espaço e o currículo.

Desta forma, quando o professor opta por uma abordagem integrada do currículo, assume uma posição em relação à tradicional disciplinarização dos saberes, assim como, às aprendizagens não diferenciadas, ao uso excessivo do manual ou à oratória como estratégia rotineira.

Conceber e organizar estratégias de ensino implica justamente que o professor se distancie criticamente desta visão e, analisando cada situação, construa, como profissional analítico e crítico, os percursos de ensino e aprendizagem mais adequados à eficácia da aprendizagem pretendida. (Gaspar & Roldão, 2007, p. 127)

Podemos ainda acrescentar que, se o professor estiver realmente interessado numa educação que promova o desenvolvimento de todos os alunos, numa perspetiva social, e de cada um como ser individual, então terá de “assumir-se como investigador

social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar como certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos” (Barca, 2004, p. 132).

Segundo Estrela (2002), associada a uma gestão curricular mais abrangente encontramos outras perspectivas que apelam à educação democrática, à educação inclusiva e a uma relação pedagógica vertical.

A educação democrática pressupõe que o aluno possa fazer escolhas, tenha opinião, e participe na gestão das atividades e nas decisões do grupo/turma. A educação inclusiva, que permite que todos os alunos, independentemente da sua condição, tenham pleno acesso às mesmas oportunidades. Por último, a relação pedagógica vertical em que o professor integra as vivências e experiências dos alunos, valorizando os conhecimentos prévios dos mesmos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, seguindo estas três dimensões, o professor assume o papel de orientador/mediador e os alunos ocupam o centro da aprendizagem, pelo que, se o objeto de estudo for discutido e planeado pelo conjunto dos intervenientes da ação e não só pelo docente, esta é uma condição de garantia de que os alunos estarão motivados e interessados.

Aproveitando as palavras de Maria do Céu Roldão (1998), podemos sintetizar, afirmando que são os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o papel de dinamizadores do currículo das suas disciplinas, adequando as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho às situações concretas de cada turma e às especificidades de cada aluno.

Finalmente, importa destacar o papel da escola, na implementação do currículo integrado. Assim, a escola deverá acompanhar a par e passo e de perto todo este processo, embora tenhamos consciência que a mudança implicará uma reforma profunda. Segundo Roldão (1999),

A difusão e crescimento acelerado dos saberes na sociedade do conhecimento e da comunicação têm sido, por vezes, apontadas como prenunciadoras da diluição ou desaparecimento do papel da escola e da inutilidade dos saberes que integram o seu currículo. Não partilhamos tal perspectiva. Poderemos, pelo contrário, antecipar um reforço do papel da escola, embora requerendo mudanças profundas na sua ação e funcionamento. (p. 19)

Sendo que, mais uma vez destacamos o papel dos alunos, dos professores e da própria organização escolar como intervenientes fundamentais na mudança profunda de que se aborda.

### **4.3. Integração Curricular: competências**

*É justamente a competência que constitui a meta a alcançar pelo currículo escolar.*

(Roldão, 2003, p.16)

Após circunscrevermos aquilo que se entende por uma prática integrada do currículo e abordarmos o papel do professor, do aluno e da escola nesse âmbito, é chegada a vez de nos pronunciarmos sobre as competências essenciais que se desenvolvem aquando da integração do currículo.

Em primeiro lugar é importante percebermos o conceito de competência. Segundo Roldão (2004), a competência “institui-se como o garante de uma apropriação comum de saberes, que se constituem em saberes em uso, mobilizáveis, actantes – e não inertes” (p. 181), isto é, a competência não está nos conhecimentos e nas capacidades a mobilizar, está na própria mobilização desses recursos, pelo que a competência é da ordem do “saber mobilizar”, e não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção (Le Boterf, citado por Roldão, 2003). A mesma autora completa esta definição ao referir que “ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto” (Roldão, 2003, p. 20).

Já, no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2009), a competência é definida da seguinte forma: “não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas (p. 9). Desta forma, a competência não se trata dos conhecimentos que o indivíduo possui, mas sim a capacidade de mobilizar esses conhecimentos perante alguma situação em que esteja envolvido.

A par da competência, importa agora fazer a distinção com o objetivo, isto porque são dois conceitos diferentes, mas que, por vezes, se confundem no discurso dos professores. Assim, assume-se aqui uma grande diferença entre eles, em que a competência será aquilo que os alunos serão capazes de saber mobilizar e o objetivo é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda. Esta diferença pode ser traduzida num exemplo prático, ou seja, um aluno que tenha conhecimento histórico não tem obrigatoriamente a competência de saber mobilizar esse conhecimento numa determinada situação, assim como, quando memorizamos conhecimentos não quer isso dizer que os entendemos na sua plenitude e, por isso, poderemos não ser capazes de aplicá-los na análise da realidade.

Reconhecendo a necessidade de promover uma gestão curricular do 1.º CEB numa lógica de desenvolvimento de competências, importa, por fim, determinar as competências que se desenvolvem nos alunos quando o professor opta por trabalhar o currículo de uma forma integrada.

Deste modo, a integração do currículo permite desenvolver outro tipo de competências mais significativas para os alunos em relação ao tradicional método expositivo. Pelo que, a opção da integração curricular é tida na tentativa de uma formação cidadã dos alunos, ou seja, uma formação que permita a aprendizagem de competências que os faça críticos e detentores do saber na sociedade e daquilo que os rodeia. Neste sentido, Alonso (2004) explica que,

na tentativa de encontrar respostas adequadas a estes desafios da sociedade do conhecimento que se enquadra a Reorganização Curricular em curso no nosso sistema educativo, a qual pretende colocar no *coração* do currículo a aprendizagem de *competências e atitudes essenciais* para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade. (p. 148)

Por isso, a globalização faz com que os alunos sejam expostos a outro tipo de abordagens que transcendem o programa curricular por disciplinas. Nomeadamente, o desenvolvimento de trabalhos de grupo ou de projeto, em que os alunos organizam todo o processo de aprendizagem em torno dos seus interesses, das suas experiências e da realidade que os circunda. A par disto, Bean (2003) refere que

o tempo poderia ser usado para perseguir propósitos que transcendem o currículo académico

prescrito – propósitos que estão relacionados com a expansão da teoria e da prática da democracia no dia a dia das escolas, e com o envolvimento dos jovens num currículo que se apresenta como um desafio à sua imaginação, que relaciona as suas escolas com a vida real, que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do seu mundo. (p. 92)

Neste âmbito, a reforma do currículo permitirá uma mudança no ambiente de aprendizagem que, por sua vez, culminará na formação dos alunos para os desafios da sociedade. Essa formação irá permitir-lhes, a professores e alunos, **as competências essenciais da autoformação**, em que o professor confia ao aluno a possibilidade de este decidir sobre a escolha das aprendizagens mais significativas para ele; da **reflexividade**, em que o aluno é capaz de refletir ou analisar sobre os seus próprios atos; da **comunicação**, em que aluno é capaz de comunicar com o outro utilizando um discurso correto e coerente; da **resolução de problemas**, em que o aluno compreende o problema, mobiliza conhecimentos prévios, elabora um plano de ação e reflete sobre os resultados, deste modo, também o professor pode intervir solicitando a investigação de outras soluções; e, por fim, o da **capacidade de trabalhar em equipa**, aliado à comunicação e à resolução de problemas, em que tanto o aluno como o professor, em diferentes contextos, são capazes de partilharem aquilo que pensam e de aceitarem ideias diferentes das suas rumo a um determinado objetivo comum. (Gimeno, citado por Alonso, 2004). Às quais ainda podemos acrescentar as competências **cidadãs**, em que o aluno é capaz de analisar e intervir no meio que o circunda, **investigativas**, associado à pesquisa, à investigação e à resolução de problemas e a competência **cognitiva**, que não é nada mais que a mobilização dos saberes prévios do aluno.

Em suma, todas estas competências são possíveis de ser desenvolvidas a partir de qualquer área do currículo, mas veremos no subcapítulo a seguir que com maior destaque para o EM, pelo seu carácter integrado e integrador.

#### **4.4. Potencialidades do EM na gestão integrada do currículo do 1.º CEB**

Terminada a análise sobre as competências que se desenvolvem através da integração curricular, é chegada a altura de abordar as potencialidades do EM nessa gestão e, por isso, tendo em conta a problemática definida para o presente estudo.

No âmbito do 1.º CEB e a par das áreas disciplinares que o constituem, o EM é uma das áreas que concentra, na sua própria definição, um amplo leque de outras áreas a ele associadas: esta área envolve vários saberes, em estreita relação com outros conteúdos das restantes áreas curriculares, fazendo a ponte para o quotidiano dos alunos e as suas vivências.

O EM significa, tal como o próprio nome indica, o estudo do meio envolvente, quer natural, quer social. Segundo as palavras de Paixão (2015), nesta área disciplinar, os alunos têm oportunidade de observar aquilo que envolve a sociedade, refletir sobre isso, investigar e avançar com possíveis resoluções, desenvolvendo-se a sua capacidade de *saber, saber-fazer e saber-ser*.

Deste prisma, é possível verificar que os blocos do EM estão todos centrados na “descoberta” [pelos alunos] do seu meio. Esta perspetiva está consubstanciada, no programa, numa estrutura organizativa por blocos, cujo nome começa sempre por “À descoberta de...”. Essa descoberta vai sendo gradualmente distanciada dos alunos, do simples para o complexo, do próximo para o distante, do presente para o passado/futuro (Roldão, 1995). Neste âmbito, esta mesma autora salienta que,

a área do Estudo do Meio assenta em pressupostos metodológicos de exploração ativa da realidade e de descoberta, o que aponta para um trabalho com os alunos em que estes se envolvam em processos de aprendizagem ativos, assentes em metodologias de descoberta, e apoiados em atividades intelectuais de construção de saber. (p. 31)

No entanto, segundo os princípios orientadores, o professor, em conjunto com os alunos também têm, se assim o entenderem, a plena gestão dos blocos e dos conteúdos programáticos, pois a sequência retratada no programa não é fechada, o que é um olhar sobre as aprendizagens do meio facilitador de uma prática que aponte para a concepção e implementação de projetos de integração curricular (DEB, 2004).

Retomando as competências essenciais definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2009), o EM é apresentado com um carácter integrador e globalizador da mesma maneira que também é *particular e específico*, na medida em que ensaia o estudo de “aspectos distintos da realidade e do sujeito que aprende”, reconhecendo uma progressão educativa dos alunos:

Esta progressão tem origem no subjetivo (*o experiencialmente vivido*) e visa o objectivo (*o*

*socialmente partilhado*) e parte do mais global e indiferenciado para o particular e específico atendendo às múltiplas componentes que integram o Meio, não para desfazer a sua unidade, mas para melhor a compreender e explicar. (p. 75)

Além do carácter integrador, o EM é também uma área integrada. Em primeiro lugar é uma área integradora porque, como já vimos, a partir dele – dos seus temas, conteúdos, conceitos e objetivos – é possível construir projetos de integração curricular e desenvolvermos atividades com qualquer outra área, Português, Matemática, Educação Física ou até mesmo Expressões Artísticas. Segundo Roldão (2004) e como já tivemos ocasião de analisar anteriormente, pretende-se evitar uma abordagem fragmentada e disciplinar, optando-se por conteúdos globais que envolvam várias áreas do saber, como a temática da segurança, saúde, ambiente ou educação para a cidadania. Em segundo lugar, o EM é uma área disciplinar integrada, porque nela estão confinadas, de um lado, as ciências sociais, que estudam o ser humano e as suas relações com a sociedade que o rodeia, e, do outro, as ciências naturais, que estudam os aspetos físicos do meio humano e natural.

Assim sendo, o EM toma um lugar de destaque no currículo das crianças pela forma como aborda o mundo que as rodeia de uma maneira prática e concreta. Segundo Cozza & Santos (2004),

O Estudo do Meio propicia a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contato com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e a linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registos, desenvolver a capacidade de obter e selecionar informações, rever atitudes e valores individuais e do grupo. (p. 14)

Neste sentido, o professor desempenha um papel fundamental, tal como foi referido anteriormente. Nomeadamente, o professor deve ser o primeiro a sensibilizar os alunos para o meio que os rodeia, promovendo diversas atividades nesse sentido, partindo desse conhecimento para outros que lhes permitem conhecer, analisar e refletir sobre conteúdos que ultrapassam os espaços sociais e naturais em que a criança se movimenta. Assim, o aluno toma consciência de que forma pode ser útil na sociedade e de que forma pode ir construindo o seu próprio conhecimento ao longo da vida, residindo aqui dois

pilares essenciais do desenvolvimento de uma formação cidadã. Deste modo, os alunos devem ter oportunidade de participar em experiências que envolvam a resolução de problemas, atividades investigativas em grupo ou a pares, projetos, situações variadas de intervenção no meio ou no âmbito da educação para a cidadania. Sobre isto, Roldão (1995) sublinha a necessidade de os professores promoverem uma articulação horizontal dos conteúdos, de modo a dar

um sentido aos conteúdos, sentido esse que seja clara e facilmente compreendido pelas crianças. O uso de narrativas simples ou a sua organização em episódios a partir dos quais se exploram, integradamente, diversos conceitos e conteúdos pode constituir uma forma muito sugestiva de levar o aluno a uma aprendizagem integrada e significativa. (p. 41)

No mesmo sentido, Paixão (2015) alerta também para a importância dos professores promoverem uma articulação horizontal dos conteúdos, pois, a partir do EM, é possível desenvolver diversas atividades que incorporem uma vertente interdisciplinar, como é o caso de projetos, narrativas, análise de situações-problema, sendo que, todas elas devem proporcionar o aprofundamento de um tema em diferentes dimensões e escalas.

Em suma, toda a organização por detrás do EM desperta nos alunos uma grande curiosidade, interesse e até domínio na área, pelo que estimula nas crianças o gosto pela construção dos seus próprios saberes. Mateus (s.d.) refere que esta área “baseia-se numa aprendizagem ativa da realidade com envolvimento cognitivo e afectivo na construção dos saberes, de forma a promover o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania” (p. 72). A propósito disto, Roldão (1995) salienta que a “área do EM permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p. 32).

Deixamos a última palavra a Alonso e Sousa (2013), para quem a integração curricular é muito mais complexa e abrangente, na medida em que não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas escolares, que tem sido influenciado pelo que se designa como conhecimento académico. 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)

Fecha-se, deste modo o quadro conceptual em torno deste estudo, reconhecendo a integração curricular como algo mais do que as aprendizagens de conteúdos, mas valorizando as competências que, para além dos saberes, incluem capacidades e atitudes que promovem a formação de cidadãos ativos para ler e intervir no mundo onde vivem.



## 5. METODOLOGIA

Face ao presente estudo e a par da problemática apresentada no capítulo anterior, defini os seguintes objetivos gerais:

- i) **Conhecer a opinião dos professores sobre a importância do EM, no 1.º CEB;**
- ii) **Identificar as estratégias que os professores consideram eficazes no ensino do EM, no 1.º CEB.**

Para colocar em prática este estudo e dele obtermos algum tipo de resultados e conclusões que nos ajudem a refletir sobre a nossa própria prática, foram entrevistadas, aleatoriamente, oito docentes do 1.º CEB (docentes do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 39 e os 58 anos. Todas as entrevistadas, à data das entrevistas, trabalhavam na região de Lisboa e já quase todas desempenharam funções tanto no ensino público como no ensino privado e algumas até mesmo noutros ciclos de ensino, nomeadamente no 2.º CEB. No que diz respeito às habilitações académicas, metade das entrevistadas são licenciadas e a outra metade são mestres.

Desta forma, importa agora fazer referência às opções metodológicas adotadas e que, de alguma forma, considerámos as mais adequadas ao tipo de estudo a realizar. Isto é, no presente capítulo identificaremos os métodos e técnicas, primeiro, para a recolha dos dados e, segundo, para a análise desses mesmos dados.

Por isso, no decorrer deste estudo optou-se pelo recurso a um método de recolha de informação que nos permitisse obter informações junto dos docentes acerca do tema, de forma aberta e, simultaneamente, aprofundada. Assim, foi usado um dos quatro principais métodos definidos por Ketele e Rogiers (1999): *a entrevista*. Os mesmos autores referem que a entrevista é um método de recolha de informações que consiste numa conversa oral com um indivíduo ou com um grupo de indivíduos e onde importa obter informações sobre factos. Ainda, Quivy e Campenhoudt (1998) preconizam que

os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana . . . Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos

de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. (pp. 191-192)

Deste modo, a recolha da informação junto da amostra de docentes realizou-se através de uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo E), realizadas entre 5 e 22 de junho de 2018. Conforme Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada foca-se num assunto sobre o qual definimos um conjunto de perguntas principais, complementadas por outras questões momentâneas que vão surgindo ao longo da entrevista. Neste sentido, a mesma contemplou seis perguntas abertas, em que os entrevistados tiveram oportunidade de se pronunciar sobre o tema proposto. Sendo que, a entrevista era composta por questões de investigação acerca da importância que o EM ocupa no currículo do EB, no entender dos professores e no entender dos professores em relação aos alunos. Nas duas primeiras questões o objetivo específico passou por conhecer a opinião dos docentes sobre a importância do EM para os alunos do 1.º CEB. Na terceira e quarta questões pretendíamos conhecer as estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas pelos docentes, no âmbito do EM no 1.º CEB e, por último, percebermos, junto dos docentes, as consequências para os alunos da distribuição horária atribuída às áreas curriculares do 1.º CEB.

A natureza do estudo assume, pois, um carácter qualitativo. Esta apreciação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994), significa que o conhecimento que se procura é relativo às experiências quotidianas dos professores e aos seus significados para os mesmos.

Em relação ao tratamento e à análise dos dados, após a recolha de informação junto dos docentes, procedemos à transcrição das respostas (cf. Anexo F) e à respetiva análise de conteúdo. Posteriormente, reunimos essa informação em gráficos, através do programa *Microsoft Excel*. No fim, organizámos os dados por categorias e subcategorias, apresentados sob a forma de esquemas-conceituais, para melhor representar o conjunto da informação pertinente ao estudo.

Por fim, é ainda necessário salientar que para colocar em prática as entrevistas consideraram-se alguns princípios éticos indispensáveis numa investigação. Deste modo, antes de cada entrevista foi fornecido a cada docente uma declaração de consentimento

informado, livre e esclarecido (cf. Anexo G), que contém a informação importante relativa ao estudo, bem como a decisão de autorizar a participação no mesmo. Da mesma forma, o documento expressa que a autora do estudo assegura o anonimato dos dados relativos à informação pessoal e os resultados obtidos serão usados unicamente para os efeitos da investigação em curso.



## 6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para melhor compreender as concepções de professores do 1.º CEB sobre o ensino do EM, realizou-se uma entrevista a alguns docentes deste ciclo de estudos, a partir das quais se obtiveram as mais diversas reflexões acerca do tema.

A partir das respostas às diferentes questões, foram definidas as categorias de análise, tendo por referência os objetivos definidos para as entrevistas. A primeira categoria centra-se na identificação das competências que o EM permite desenvolver junto dos alunos. Para facilitar o processo de análise e identificar as tendências dominantes das respostas dos docentes, foi contabilizado o número de referências.

### *Competências do EM*

No âmbito desta primeira categoria – **Competências do EM** – e tendo por base as respostas dos professores, foi possível identificar três subcategorias/competências (Figura 5): Competência Cidadã (23/50), Competência Investigativa (20/50), Competência Cognitiva (7/50).

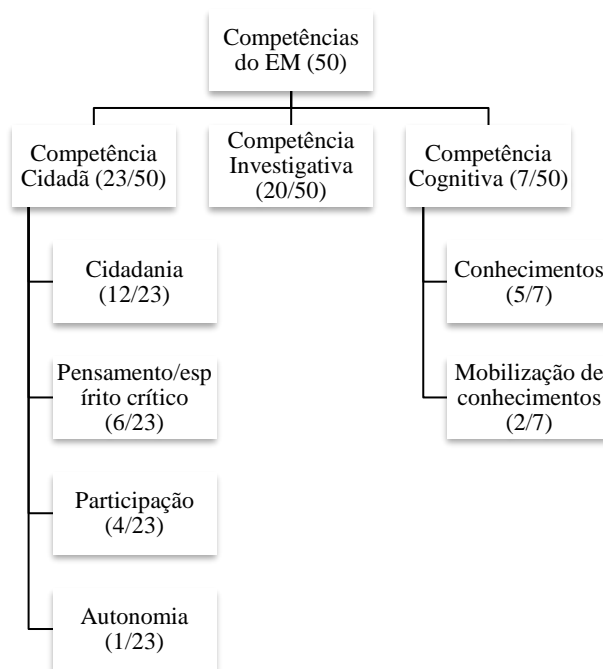


Figura 5. Competências do EM. Fonte: entrevistas realizadas aos professores de 1.º CEB. Da autora.

A maior parte das referências dos docentes (23 referências num total de 50) enquadra-se naquela que é a educação/formação cidadã dos alunos, formação esta que está diretamente relacionada com a dimensão social do EM. De facto, para os alunos poderem ser futuros cidadãos envolvidos ativamente na sociedade é necessário, desde logo, terem uma participação ativa junto da sociedade, um pensamento aliado à crítica fundamentada daquilo que os rodeia, bem como, serem autónomos e independentes nas escolhas e objetivos traçados. Tal como apresenta o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2009),

o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção crítica no Meio. Intervir criticamente significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afectados pelo que acontece no Meio e significa também intervir no sentido de o modificar. (p. 75)

Aprofundando esta análise, observa-se que a subcategoria relacionada com o exercício da “cidadania” é aquela que domina o pensamento dos professores no que diz respeito à “Competência Cidadã”. É ainda de realçar que o “Pensamento Crítico” surja em segundo lugar, logo seguido da “Participação”. Para Ennis, citado por Aymes (2012), “el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (p. 43). Estas são duas componentes fundamentais no exercício de uma cidadania crítica, para as quais os docentes reconhecem um papel importante ao EM. Com um valor residual, contabiliza-se uma referência para a “Autonomia” (1/50).

Neste âmbito, uma das docentes salienta, desde logo, que “quando querem que a Educação Física ou as restantes Expressões tenham menos carga horária é porque querem alunos menos críticos, menos pensantes.” (E5), ou mesmo “os alunos sem o EM, por isso é mesmo estudo do meio, sem a análise e intervenção no meio que os circunda, se não forem participantes ativos no que está à sua volta, no futuro vão ser cidadãos que não saberão trabalhar em comunidade” (E5). Posto isto, as opiniões de outros docentes não se distanciam disto mesmo que foi referido, pelo que evidenciam ainda competências “na perspectiva da globalidade” (E1), “o à vontade para intervir” (E3), “a participação

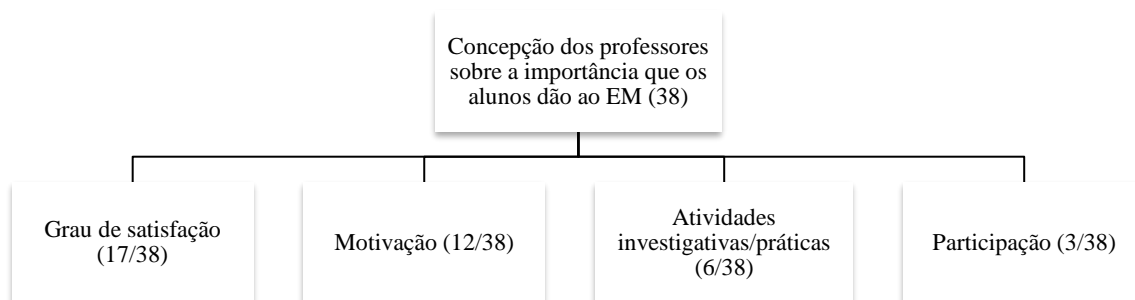
solicitada e espontânea” (E3), “o saber ser” (E6), “as competências sociais” (E8), “as competências para a cidadania” (E8) ou o “saber estar” (E8), entre outras.

A “Competência Investigativa” reúne também um grande número de referências (20/50). Os professores em causa, à exceção de um, destacam como sendo essenciais as competências relacionadas com a investigação, por exemplo, “o espírito de pesquisa” (E1), “as experiências” (E4), “o saber-fazer” (E6), “a experimentação” (E8), etc.

No que diz respeito à “Competência Cognitiva” (7/50), esta reúne as referências que centram o EM nos conteúdos que é suposto ensinar e aprender: à subcategoria “conhecimentos” (5/50) juntou-se as competências referidas na subcategoria da “mobilização dos conhecimentos vividos” (2/50). De uma maneira geral, os docentes destacam desde os “conhecimentos básicos” (E1) até aquilo que os alunos mobilizam sobre as suas próprias vivências, “o EM é uma coisa muito quotidiana, do dia a dia, é uma bagagem que já trazem desde sempre” (E7).

### ***Concepção dos professores sobre a importância que os alunos dão ao EM***

A segunda categoria formada através das entrevistas realizadas aos docentes, foca-se na concepção dos professores sobre a importância que os alunos dão ao EM (Figura 6).



*Figura 6.* Concepção dos professores sobre a importância que os alunos dão ao EM. Fonte: entrevistas realizadas aos professores de 1.º CEB. Da autora.

Desta categoria emergiram quatro subcategorias que melhor definem o nível de importância dado pelos alunos ao EM, segundo a perspetiva dos seus professores. São

elas o “Grau de satisfação” (17/38), a “Motivação” (12/38), as “Atividades investigativas/práticas” (6/38) e a “Participação” (3/38).

Segundo a Figura 6, a subcategoria da participação é a que tem menor número de referências atribuídas, apenas três, a contrastar com a subcategoria do grau de satisfação que tem o maior número de referências feitas (17/38). Deste modo, os docentes entrevistados consideram o grau de satisfação dos alunos um aspeto muito importante a salientar. Pelo que, à exceção de um docente, todos defendem a ideia de que os alunos na sua maioria “gostam muito do EM” (E6), “o EM é algo que os atrai” (E2), “normalmente é a disciplina de eleição dos alunos no 1.º CEB” (E8) ou que “o consenso dos alunos é o EM” (E4).

A par desta satisfação geral perspetivada pelos docentes acerca da importância que os alunos colocam no EM, temos também a subcategoria da motivação que, embora com menos referências, também acaba por se destacar com um número considerável de referências atribuídas (12/38). Desta forma, pode-se, desde já, antecipar uma evidente relação entre a satisfação dos alunos pelo EM e o facto deste fator motivá-los nesse mesmo domínio e, eventualmente, nas restantes áreas do currículo. Os docentes, por seu lado, identificam que o EM é uma “motivação para o resto das disciplinas” (E2), “porque [os alunos] dominam, porque sabem”, “das três áreas é aquela onde eu noto que eles têm, de facto, muito mais entusiasmo . . . há sempre vontade de trabalhar o EM” (E7).

De resto, as subcategorias das atividades investigativas/práticas e a participação têm aqui um menor peso, contrastando com os resultados alcançados na primeira categoria, isto é, não identificamos uma coincidência óbvia entre as competências que os docentes reconhecem como fundamentais no trabalho em torno do EM e as que atribuem aos alunos. Todavia, acrescentam uma dimensão particularmente relevante, centrada na motivação dos alunos, que decorre no gosto por esta área disciplinar.

Ainda neste âmbito são feitas algumas referências relevantes e que, de alguma forma, se relacionam com a importância que os alunos dão ao EM. Entre elas, o facto de o EM ser “prático e tudo o que seja prático para os alunos torna-se mais acessível” (E2) e que esta é uma área na qual os alunos “estão sempre com muita vontade de falar e de participar” (E1).

Evoca-se esta vontade de os alunos exprimirem as suas ideias, considerando-se aquilo que anteriormente foi analisado à cerca do EM ser uma área que permite ir mais além dos conteúdos, dando oportunidade aos alunos de construírem o seu conhecimento através das suas vivências exteriores.

### ***Estratégias/atividades do EM***

A par do grau de satisfação dos alunos pelo EM, segundo as respostas dos professores entrevistados, importa agora descrever as estratégias e as atividades que colocam o EM num patamar de interesse comum para professores e alunos. Deste modo, considerou-se uma terceira categoria que envolve todas as estratégias e atividades mencionadas pelos docentes. De entre as quatro categorias foi a que obteve o maior número de referências feitas (61). Desta categoria resultaram sete subcategorias que melhor especificam, por um lado, as estratégias/metodologias utilizadas pelos docentes e, por outro, as atividades, no domínio do EM, que os professores desenvolvem junto dos alunos (Figura 7).

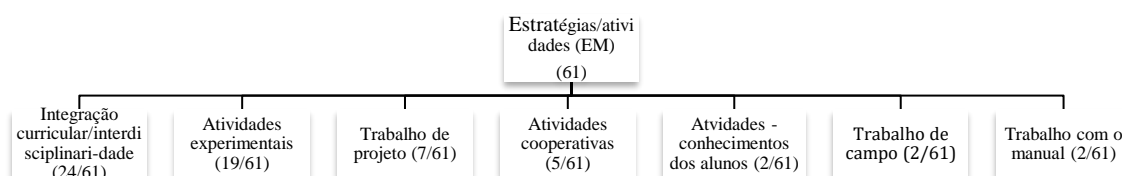


Figura 7. Estratégias e atividades em EM. Fonte: entrevistas realizadas aos professores de 1.º CEB. Da autora.

Numa análise geral, é possível verificar-se que o menor número de referências feitas pelos docentes, apenas dois, pertencem à subcategoria do trabalho realizado a partir do manual (2/61) e o maior número de referências estão atribuídas às estratégias de integração curricular/interdisciplinaridade (24/61).

Numa análise mais detalhada, os professores consideram, em primeiro lugar, o EM como potenciador da integração curricular/interdisciplinaridade das áreas do currículo, “A nível do Português e da Matemática, o EM sempre foi o ponto de partida

para essa interdisciplinaridade.” (E2), “o EM também é importante porque parece que é uma área que cruza com tudo.” (E3), “Eu vou ver o conteúdo de EM que vou trabalhar e faço logo a articulação com todos os outros conteúdos das outras áreas” (E7), “A beleza do EM é que nós conseguimos integrar tudo o que nós quisermos” (E8). Apenas dois docentes não testemunharam este facto, pelo que, os restantes deram muita importância a esta mesma articulação e até descreveram algumas atividades nesse âmbito. Assim sendo, em relação às atividades que os professores desenvolvem, destacam-se as “atividades experimentais” (19/61), que surgem com o maior número de referências feitas no esquema. Logo a seguir, surge o “trabalho de projeto” (7/61) e as “atividades cooperativas” (5/61) com um número muito próximo de referências cada um. Por fim, as atividades relacionadas com os “conhecimentos dos alunos” (2/61), o “trabalho de campo” (2/61) e o “trabalho com o manual” (2/61), que surgem com duas referências cada.

Desta forma, é possível, mais uma vez, verificar através do esquema da Figura 7 que os professores privilegiam as atividades experimentais, assim como, o trabalho de projeto e as atividades cooperativas ao invés de se cingirem ao que consta no manual. No que diz respeito às atividades experimentais, os alunos “plantaram alfaces” (E2), “comecei a dar o tema de EM das plantas, fomos para a rua, colhemos vários tipos de plantas, observámos o estado e o desenvolvimento das plantas.” (E6), “trabalhávamos mesmo a terra conforme as estações do ano.” (E8).

Em relação ao trabalho de projeto, que embora seja referenciado apenas por dois professores, não deixa de ser interessante dar-lhe aqui destaque. Pelo que, foram referidos vários projetos em que estes dois professores participaram e/ou que ganharam, “já ganhámos até projetos também com o EM.” (E7), “projeto das atividades experimentais . . . o projeto eco-escolas em que tínhamos horta pedagógica.” (E8). Por fim, as atividades cooperativas aliadas essencialmente ao trabalho de grupo, que também são mencionadas apenas por três professores, mas que a par da subcategoria anterior é muito importante a sua apresentação aqui. Deste modo, os professores destacaram que “eles [os alunos] apresentam todos os temas ou individualmente ou em grupo à restante turma . . . a nível do corpo humano fizeram trabalhos de grupo” (E3) e outro que defende as

“Aprendizagens cooperativas e entre pares nos 3.º e 4.º anos.” (E5), mas considerando que “Nos 1.º e 2.º anos também se podem fazer aprendizagens cooperativas” (E5).

Por fim, aquilo que os professores menos abordaram foram as atividades a partir das vivências dos alunos, assim como, o trabalho de campo. Mas, também, não fazem praticamente destaque ao manual, o que nos leva a concluir que estão conscientes da importância que as atividades mais práticas têm nos alunos, pese embora avancem com apenas duas referências para o “trabalho de campo”, identificando-se, neste caso, uma fragilidade a considerar.

### ***Gestão do currículo***

A quarta e última categoria centra-se na **Gestão do Currículo** (horas) do ponto de vista do EM (Figura 8). Deste modo, num total de 50 referências que se referem a esta categoria forma definidas as seguintes quatro subcategorias: carga horária do EM (32/50), grau de importância do EM no currículo do 1.º CEB (7/50), distribuição horária do EM nos diferentes anos do 1.º CEB (6/50) e a integração curricular (5/50).

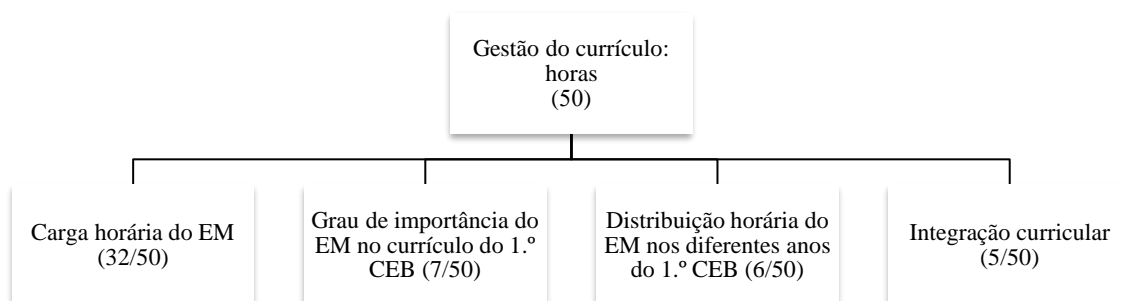


Figura 8. Gestão do currículo do EM. Fonte: entrevistas realizadas aos professores de 1.º CEB. Da autora.

Desde já, contemplar que a grande maioria das referências feitas são direcionadas à carga horária do EM no currículo do EB (32/50). De entre os professores entrevistados, existe um consenso no que diz respeito a este tópico, pelo que a maior parte defende que a reduzida carga horária “desvaloriza” muito esta área curricular. Prova disso são as declarações feitas pelos mesmos, “3 horas para o EM? Não dá, um absurdo.” (E4), “Eu não concordo de todo com as horas atribuídas.” (E5), “Sou adepta e muito fã do EM e

acho que devia ter até mais horas.” (E7), “Acho que a carga horária é super pequena para o EM” (E8).

Avançando diretamente para a terceira subcategoria, alguns destes docentes vão mais além em expor algumas soluções que se prendem, não com o EM no geral, mas com uma redistribuição horária diferente em cada ano do 1.º CEB para esta área do currículo. Defendem que, por um lado, nos 1.º e 2.º anos não haja a necessidade de alguma alteração às horas definidas mas que, por outro lado, nos 3.º e 4.º anos o horário fique aquém, “nos 1.º e 2.º anos se calhar também não, se calhar nos 3.º e 4.º anos, sim nos 3.º e 4.º anos poderia ser maior” (E8).

Deste modo, também a segunda e quarta categorias vão ao encontro da questão curricular, embora com um número bastante inferior de referências feitas pelos professores. No que diz respeito à segunda subcategoria, os docentes abordam a importância que o EM tem em todo o currículo do 1.º CEB.

Assim, de um lado há professores que, de certa forma, estão satisfeitos e consideram que o foco, independentemente de tudo, tem de se direcionar no sentido do Português e da Matemática, “Não desvalorizo o EM, mas também não te digo que coloco no mesmo patamar ou acima do Português e da Matemática, como é óbvio” (E3) e, do outro lado, encontramos referências de docentes que admitem que esta carga horária é penalizadora para o EM, “o EM acaba por ser . . . o parente pobre.” (E7).

Por último, a quarta subcategoria sobre a integração curricular (5/50), acaba necessariamente por envolver toda esta questão, sendo que um pequeno grupo de docentes volta, mais uma vez, a evidenciar o papel integrador do EM e como isso pode ajudar a minimizar as questões relacionadas com as reduzidas horas atribuídas a esta área disciplinar: “quem trabalha a interdisciplinaridade pode trabalhar tudo o que quiser e todos os conteúdos e não precisa desta distribuição, desta carga horária.” (E8). Esta integração curricular/interdisciplinaridade vai, assim, ao encontro das atividades que os professores já haviam descrito na categoria anterior e que realizam, envolvendo de diferentes modos as restantes áreas do currículo.

### *Análise síntese dos resultados*

Apresentados os resultados do estudo, é chegada a vez de analisar esses mesmos dados por referência aos objetivos e à fundamentação teórica que o sustenta.

Em relação ao primeiro objetivo específico, **conhecer a opinião dos professores sobre a importância do EM, no 1.º CEB**, podemos analisá-lo em diferentes perspectivas.

Por um lado, os professores dão importância ao EM pelo seu caráter integrador e integrado, além de explicitarem todos que o EM é a área de eleição e de domínio para os alunos do 1.º CEB, pois os conteúdos que encerra são em grande parte relacionados com o seu quotidiano e com as suas vivências. Lembremos aqui as palavras de Roldão (1995), para quem “o meio é visto pela criança como a sua rotina, a realidade em que está mergulhado afectivamente” e, por isso, temos de levar os alunos, aproveitando a sua motivação, a descobrir o “lado fascinante dessa realidade” (p. 26). Por isso, segundo a perspectiva dos docentes, é evidente que há uma clara concordância em relação à grande satisfação e motivação nos alunos no âmbito do EM.

Por outro lado, segundo os professores, sendo o EM uma área disciplinar que compreende uma vasta aprendizagem de competências para os alunos no domínio da educação cidadã, de práticas investigativas e do domínio cognitivo, não estão de acordo com a reduzida carga horária, com alguns docentes a realçar a necessidade de uma mudança na distribuição da carga horária. Para uns a carga horária atribuída ao EM é muito pequena em relação ao Português e à Matemática; para outros, deveria haver uma redistribuição de acordo com o ano de ensino; há ainda um dos professores que afirma que não é possível o EM ter o mesmo peso que o Português e a Matemática.

Finalmente, numa terceira perspectiva e, pelos dados recolhidos aquela que surge como dominante no pensamento dos professores, centra-se na associação do EM ao desenvolvimento das competências cidadãs. Embora não descurando as competências cognitivas, é colocado o acento tónico no papel do EM nas capacidades de ler o mundo e de nele agir de forma crítica, reconhecendo que a “necessidade de estudar o meio prende-se . . . com a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade” (Roldão, 1995, p. 27).

Posto isto, em relação ao segundo objetivo específico, **identificar as estratégias que os professores consideram eficazes no ensino do EM, no 1.º CEB**, os professores

consideram como estratégia primordial a interdisciplinaridade/integração curricular que o EM permite a par com as restantes áreas do saber.

Isto significa que os professores reconhecem, nas características do programa do EM, as potencialidades que esta área curricular encerra para promover e implementar uma abordagem integrada do currículo do 1.º CEB, mobilizando as suas diferentes temáticas que permitem o estabelecimento de pontes com outras áreas, dado a sua transversalidade. Trata-se, em última análise,

de ensinar ao longo de toda a escolaridade . . . não só a saber ver cada árvore, mas a saber ver o bosque que é justamente feito dessas árvores – mas não igual a uma soma de árvore . . . E, do mesmo modo, importa não só ensinar a saber ver o bosque mas a discriminar as árvores que o constituem . . . (Roldão, 2004. p. 66)

Em relação às atividades, os docentes acabam por mencionar práticas, também elas relacionadas com a integração do currículo. Nomeadamente dão um maior destaque às experiências, ao trabalho de projeto e ao trabalho cooperativo contrariamente ao uso do manual. Neste sentido, referem ainda algumas das competências que, a par do que foi anteriormente estudado, se associam imediatamente à prática da integração curricular, assim como, às atividades mencionadas nesse âmbito.

Em síntese, os professores destacam três tipos de competências, em primeiro lugar privilegiam as competências cidadãs, em segundo lugar, as competências investigativas, e com menos visibilidade surgem as competências cognitivas.

## 7. CONCLUSÕES

Após a apresentação e análise dos resultados do estudo, importa agora determinar as principais conclusões a que este estudo nos permitiu chegar.

Neste sentido, podemos concluir que a grande maioria dos professores entrevistados depositam uma grande importância no ensino do EM, da mesma forma que, pela perspectiva dos professores, podemos concluir que é uma área de eleição para os alunos do 1.º CEB. Em linha com o que nos foi permitido consultar em alguma da bibliografia de referência sobre este tema, também os professores têm consciência da importância que o EM tem na vida dos indivíduos, considerando ser esta uma área que oferece aos alunos a oportunidade de aprenderem a ser participantes ativos no seu meio através de uma constante descoberta, alimentando uma perspectiva que leva os alunos a construir o seu próprio conhecimento.

Coerentemente, os professores privilegiam atividades investigativas no que respeita à prática docente.

Reconhecendo relevância a uma abordagem interdisciplinar/integração curricular, os professores privilegiam o carácter integrado do EM face às restantes áreas do currículo, dando o acento tónico na realização de atividades experimentais, trabalho de projeto e atividades que promovam as competências de cooperação. O que nos leva a concluir que os professores, tal como alguns autores referem, tomaram consciência da importância desta reorganização do currículo e do tipo de atividades para a formação académica e social do aluno, ao invés da simples fragmentação disciplinar e da exposição tradicional do conhecimento, centrada no professor e tendo o manual como recurso prioritário.

Ainda, importa destacar as competências que o EM, por ser uma área integradora, desenvolve nos alunos do 1.º CEB. Neste âmbito, mais uma vez, a maioria dos docentes aproxima-se daquilo que os autores também referenciam, privilegiando as competências cidadãs, ao nível da autonomia, da participação, do espírito crítico e da educação para a cidadania (*saber ser*), a par das competências investigativas, relacionadas com o *saber fazer*, saber pesquisar/investigar, saber refletir ou saber analisar e, com menor peso, as competências cognitivas.

Tendo em consideração as conclusões anteriores, retomamos a problemática central para confirmar que as concepções dos professores acerca do ensino do EM juntamente com a sua prática docente influenciam, de facto, o modo como reconhecem o papel que o EM pode ocupar na gestão integrada do currículo. Isto porque, de imediato, apresentaram o EM como potenciador de uma reorganização curricular, pela facilidade como a partir desta área podemos caminhar na direção de qualquer aprendizagem. Além do mais, é uma área que combina muito bem o conhecimento com a realidade e as vivências dos indivíduos e isso, segundo o quadro teórico, traduz-se em aprendizagens mais significativas para eles.

Mas, embora os professores determinem que o EM é importante e que será essencial no futuro das crianças, também é preciso concluir que os professores não o desenvolvem mais devido à sua reduzida carga horária e porque existe uma “pressão” no sentido da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático que, desta forma, se sobrepõem às potencialidades do EM enquanto área que facilita uma abordagem do currículo, acabando por prevalecer a disciplinarização dos saberes.

Assim, creio que as respostas tenham sido esclarecedoras em torno da problemática central. No entanto, sabemos que a integração curricular não está tão presente nas escolas como gostaríamos e que, de certa forma, ainda vivemos naquela disciplinarização do currículo em que cada professor trabalha no que concerne à sua disciplina. Deste modo, deixamos aqui duas questões em aberto: terão os alunos a capacidade de ler e interpretar o mundo, na sua totalidade multidimensional – política, económica, social, cultural e mental – quando os professores ainda se encontram a meio-caminho de o fazer, dentro da sala de aula? Qual a distância que é possível adivinhar entre as suas concepções e as suas práticas?

Por último, é importante, ainda, conhecer as limitações deste estudo: teria sido importante alargar os momentos de observação a outros professores e, ainda, dar voz aos alunos, para eles próprios apresentarem as suas opiniões acerca do EM. Fica aqui a porta aberta para futuros estudos, e, como futuros professores, o compromisso de continuar a refletir no sentido de promover, dia após dia, ano após ano, a mudança das nossas práticas.

## **8. REFLEXÃO FINAL**

Praticamente concluído o presente relatório, é importante agora refletir sobre o contributo da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB e do estudo realizado no sentido do desenvolvimento de competências profissionais, bem como, identificar os aspetos mais significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da prática docente.

Relativamente às práticas pedagógicas no 1.º e 2.º CEB, estas constituíram-se como períodos de muito trabalho e entrega, mas, ao mesmo tempo, enriquecedores, quer a nível profissional, quer pessoal. Por isso, é importante referir e refletir sobre estas duas práticas, mas lembrar todas aquelas que, em anos anteriores, de certa forma, também me permitiram chegar até aqui. Assim sendo, nos cinco anos de licenciatura e mestrado profissionalizante, além da teoria e do aprofundamento dos quadros conceptuais que fundamentam as minhas conceções e opções na prática docente, houve sempre lugar à prática, em contextos escolares. De uma forma ou de outra, foram sempre períodos de grandes conquistas, mas, ao mesmo tempo, de grandes incertezas, inseguranças, dificuldades, mas que não fariam sentido se assim não fosse. Aliás, a certeza é só uma: todos estes obstáculos, dúvidas e desconfortos é que vão construindo a minha identidade como futura docente.

Neste âmbito, as práticas pedagógicas deram-me a possibilidade de poder observar as práticas de outros docentes e também a oportunidade de eu própria, em conjunto com o meu grupo, colocar em prática projetos de intervenção de acordo com as potencialidades e fragilidades dos diferentes públicos-alvo. No 1.º e 2.º CEB, a intervenção centrou-se na implementação de atividades e estratégias que desenvolvessem nos alunos, por um lado, a cooperação através do trabalho em grupo e, por outro lado, a autonomia.

Em ambos os contextos tivemos resultados muito positivos e uma grande adesão por parte dos alunos, e apoio por parte dos professores cooperantes. Como tal, tivemos então a sorte de privar com turmas muito recetivas e que estiveram dispostas desde o primeiro dia a contribuir para o sucesso do nosso projeto e da nossa intervenção no seu todo. Pelo que, não existe melhor sensação que a de missão cumprida, não só pelas

aprendizagens conquistadas como, também, pelo *feedback* positivo que nos faziam chegar. Pois, “um contexto educativo constituído numa comunidade de aprendizagem, só fará sentido se os seus intervenientes se envolverem na partilha do que descobrem, ou do que aprendem” (Silva, 2013, p. 3).

De facto, é interessante olhar para trás e constatar que, nestas três turmas onde tivemos oportunidade de trabalhar, as práticas mais tradicionais de ensino começaram a dar sinais de mudança.

No que diz respeito ao contributo das práticas pedagógicas, anteriormente referidas, e à investigação no desenvolvimento de competências profissionais e sociais, é evidente, tanto num caso como no outro, a possibilidade clara de desenvolvermos competências ao nível da própria autonomia, da resolução de problemas, da pesquisa, da análise de dados, do pensamento e do espírito crítico, da capacidade de recolha e tratamento de informação, da capacidade de trabalhar em equipa e de comunicar, entre outras. Pelo que, estas competências não surgem aqui por acaso, pois estabelecem uma estreita relação com as competências que são desenvolvidas nos alunos no âmbito de um currículo integrado, composto por trabalhos de projeto, trabalhos de grupo ou investigações. Neste sentido, isto permite-me concluir o quão importante é desenvolvê-las numa fase inicial da vida escolar das crianças, pois preparam os alunos para a vida. Segundo Dias (2010),

Ao construir competências considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. Uma abordagem por competências defende que o sujeito constrói os seus próprios saberes, numa interação afectiva que possibilita o aprender a aprender. Em contexto educativo, com os outros, o sujeito (re)descobre, (re)inventa novas possibilidades de acção que lhe permitem situar-se crítica e autonomamente na sociedade actual. (p. 77)

Por fim, importa referir a importância que para mim tem a prática docente. A educação, tal como afirma Reboul (1971), é “a ação consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais” (p. 2). Isto é, a educação e a prática docente é algo que terei nas minhas mãos daqui em diante e que, por isso, irá exigir de mim uma constante melhoria e progresso.

Desta forma, sei que o sucesso escolar aliado às aprendizagens significativas para os alunos, se deve, em parte, ao “bom” trabalho do professor. Roldão (2007) sublinha que a função docente se caracteriza pela ação de ensinar, sendo que o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil, pois há diferença entre “professar um saber” e fazer os outros aprenderem alguma coisa. Desta forma, as interações adulto-criança e vice-versa são aspetos fundamentais no decorrer da vida escolar de cada criança e, igualmente, no decorrer da vida do professor. É, deste modo, que se constrói um processo de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento de crianças, jovens e futuros cidadãos críticos e capazes de intervir no mundo em que vivem.

Nos dias de hoje, também a escola pretende tomar um papel diferente na procura da integração e da inclusão. Distingue-se, assim, pela forma como deseja que os alunos estejam no centro da aprendizagem e da educação. Sendo assim, devemos desviar a rota que o ensino continua a traçar e, aos poucos, construir novos paradigmas que possam auxiliar os alunos na sociedade que os espera. É, portanto, essencial todas aquelas competências já mencionadas para que um indivíduo possa viver e atuar no meio que o rodeia.

Em suma, procura-se que um professor pense sempre nas crianças e nas suas aprendizagens estruturantes (Alarcão *et al*, 2009) e, por isso, tome o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para elas. Sabemos que ensinar através do *aprender a aprender* é um processo cada vez mais desafiante, contudo, é esse o grande projeto que se avizinha para os próximos anos enquanto futura docente, comprometida com a formação integral dos meus alunos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.). (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do Estudo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre Integração Curricular. O contributo do Projeto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: Que práticas nas escolas? In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão (Coords.). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp.145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa; L. Alonso & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Coimbra: Almedina.
- Amaral, S. C. (2016). *Trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado a 5 de junho, em [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18392/1/Relatório%20de%20Estágio%20Sara%20Amaral\\_nº75856.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18392/1/Relatório%20de%20Estágio%20Sara%20Amaral_nº75856.pdf).
- Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Barbot, M. J. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e Aprendizagem – A Inovação na Formação*. Paris: Rés.
- Barca, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Bean, J. A. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruno, M. I. L. (2014). *Aprender a cooperar na escola – um desafio para alunos do 1º CEB* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada a 3 de junho, em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3816>
- Cabral, T. B. (2008). *Aprendendo com alegria: prazer e autonomia na escola* (Monografia, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo). Consultada a 4 de junho, em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/118447>
- Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Courela, C. & Oliveira, I. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 27, 97-117.
- Cubero, R. & Luque, A. (1990). *Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem*. Brasil: Porto Alegre.
- Cozza, R. & Santos, A. (2004). *Geografia: Estudo do Meio*. Projeto Araribá: Editora Moderna.
- Ministério da Educação (2009). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro por descobrir*. Paris: UNESCO.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Duarte, A. S. C. (2013). *A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História* (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado a 5 de junho, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10334/1/ulfpie046335\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10334/1/ulfpie046335_tm.pdf).
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Porto Editora.
- Fillon, P. & Audigier, F. (Coords.). (1991). *Enseigner l'histoire des sciences et des techniques. Une approche pluridisciplinaire*. Paris: INRP.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Fontes e Lima, M. S. A. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no âmbito da disciplina de Inglês* (Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar, Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto). Consultado a 7 de junho, em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11905/1/Relatório%20reflexivo%20Marta%20Lima.pdf>
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- João, A. S. L. P. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal* (Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultado a 6 de junho, em

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7854/1/Relatório%20do%20Projeto%20de%20Investigação\\_Andreia%20Sofia%20João.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7854/1/Relatório%20do%20Projeto%20de%20Investigação_Andreia%20Sofia%20João.pdf).

- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2003). Avaliação de projetos - porquê? In: C. Leite (Ed.), *Projectos curriculares da escola e de turma* (pp. 45-60). Porto: Editora Asa.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Marques, T. C. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Minho). Consultada a 4 de junho, em <http://hdl.handle.net/1822/30159>.
- Mateus, M. (s.d.). *O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Cadernos de Geografia.
- Morais, C. M. P. B. (2014). *Práticas Pedagógicas Inovadoras com TIC* (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação e Tecnologias Digitais, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado a 6 de junho, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10660/1/ulfpie046456\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10660/1/ulfpie046456_tm.pdf).
- Paixão, C. I. A. (2015). *O Estudo do Meio como promotor de Interdisciplinaridade* (Relatório do Projeto de Investigação apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultado a 4 de junho, em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11092/1/Relatório%20Cristina%20Paixão\\_Versão%20Final.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11092/1/Relatório%20Cristina%20Paixão_Versão%20Final.pdf)
- Pombo, O. (1993). A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência

- curricular. *Inovação*, 6(2), 173-180.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3-15.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (1971). *O que é educar?* Consultado a 7 de junho, em <http://pt.scribd.com/doc/78891475/Educacao-por-Olivier-Reboul#scribd>.
- Ribeiro, J. & Gil, H. (2016). A utilização dos Recursos Educativos Digitais – RED – na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB. *CITIS*, 85-89.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 6, 61-72.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Santos, I. J. M. A. (2014). *O Método Expositivo e o Método Construtivista: Concorrentes ou Aliados?* (Relatório de estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade do Porto, Porto). Consultado a 5 de junho, em <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. H. G., 2013. *A aprendizagem da Matemática no 1.º ciclo através de atividades de investigação numa comunidade de aprendizagem* (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na especialidade de Didática da Matemática). Consultado a 5 de junho, em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3143/1/A%20aprendizagem%20da%20Matemática%20no%201%20ciclo.pdf>.
- Silva, M. I. L. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos em educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. New York: Scientific American Books.
- Xavier, E. S. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. *Antíteses*, 10(6), 1097-1112.

## **ANEXOS**



## Anexo A. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 1.º CEB

Tabela 2

*Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI da turma do 1.º CEB*

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>Cooperação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Partilha e discute ideias com os colegas</li><li>- Ouve o colega sem perturbar</li><li>- Deixa o colega expressar a sua opinião</li><li>- Revela responsabilidade individual</li><li>- Garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo</li><li>- Partilha o material necessário</li></ul>
<b>Autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Preenche autonomamente o PIT</li><li>- Realiza ficheiros autonomamente</li><li>- Realiza jogos matemáticos autonomamente</li><li>- Autoavalia o seu desempenho</li><li>- Realiza planos com o intuito de melhorar o seu desempenho</li></ul>

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.



## Anexo B. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º CEB

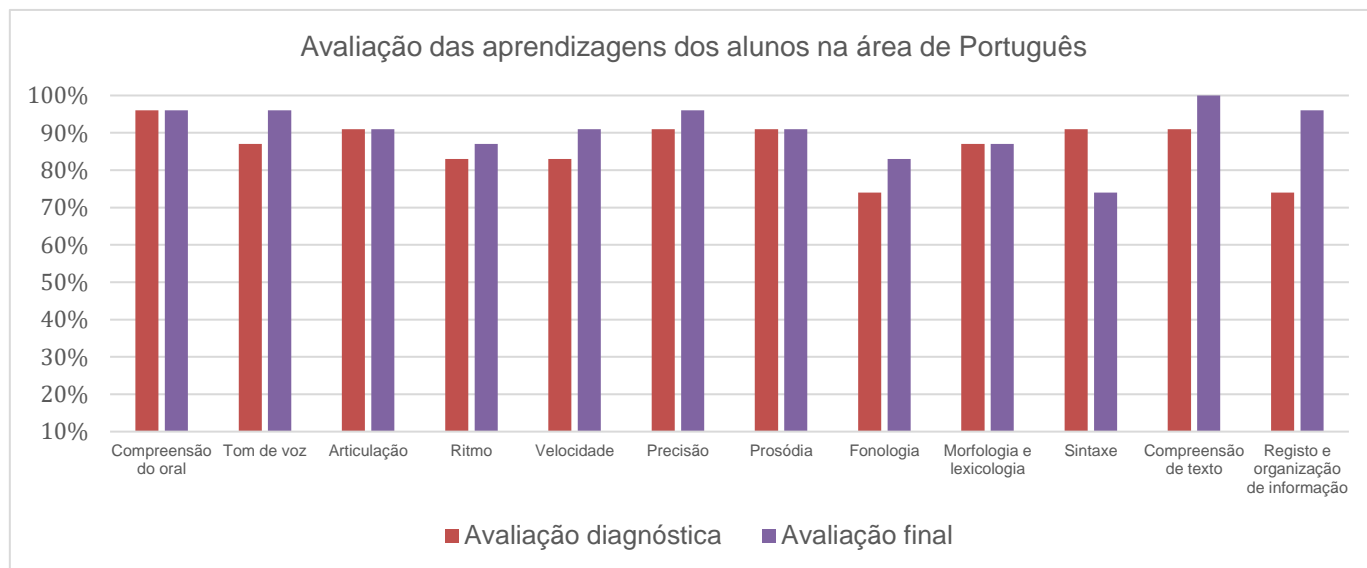


Figura 9. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Português. Gráfico elaborado pela autora.

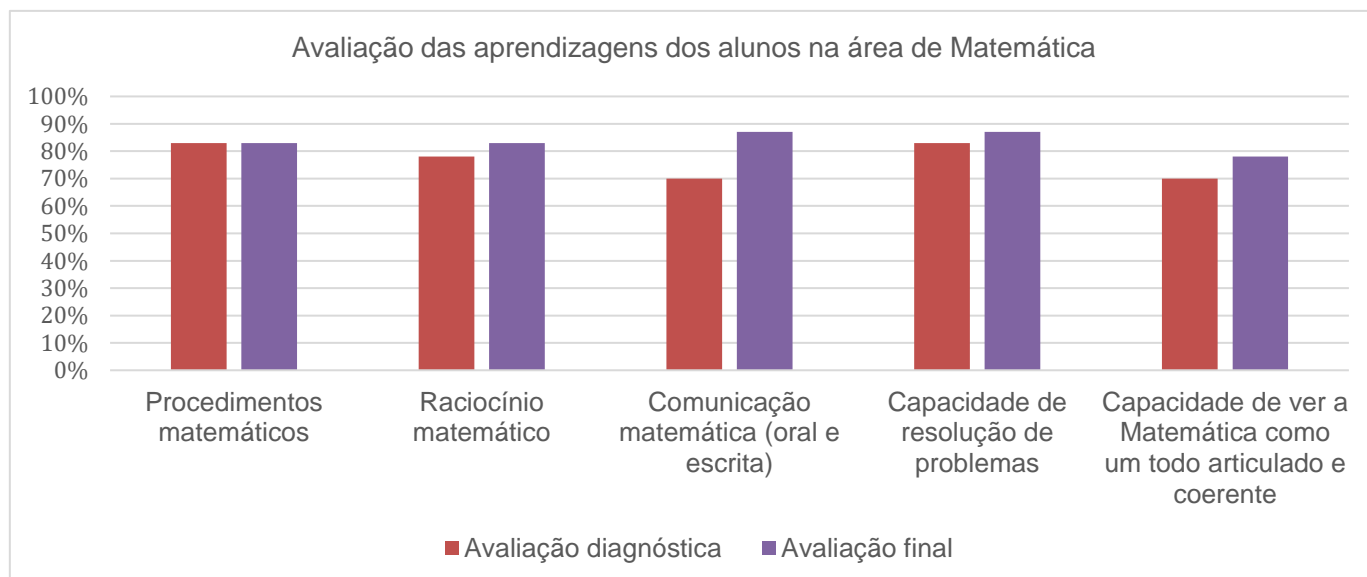
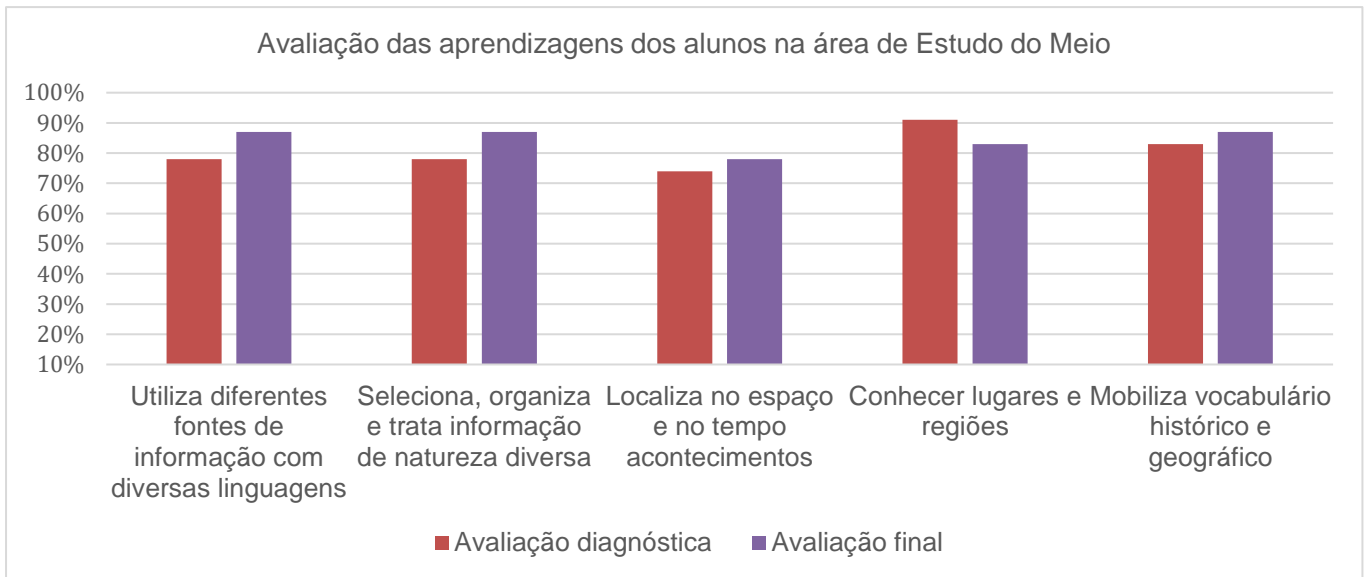
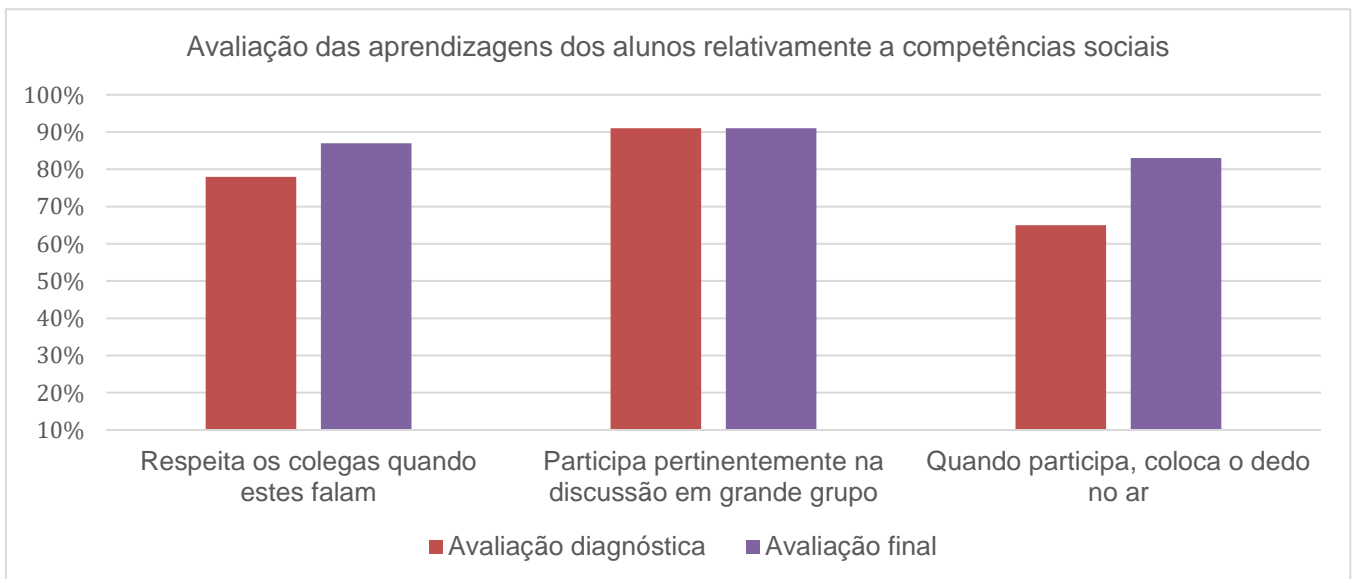


Figura 10. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área da Matemática. Gráfico elaborado pela autora.



*Figura 11.* Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Estudo do Meio. Gráfico elaborado pela autora.



*Figura 12.* Avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente a competências sociais. Gráfico elaborado pela autora.

## Anexo C. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 2.º CEB

Tabela 3

*Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI da turma do 2.º CEB*

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Partilha e discute ideias com os colegas</li><li>- Ouve o colega sem perturbar</li><li>- Deixa o colega expressar a sua opinião</li><li>- Revela responsabilidade individual</li><li>- Garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo</li><li>- Partilha o material necessário</li></ul>
<b>Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e HGP</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recorre ao bloco gramatical para responder a questões</li><li>- Consulta fontes histórico-geográficas para responder a questões</li><li>- Recorre a estratégias de compreensão de leitura</li></ul>
<b>Desenvolver competências textuais, orais e escritas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Articula corretamente palavras durante um discurso</li><li>- Entoa adequadamente palavras durante um discurso</li><li>- Apresenta ritmo enquanto realiza um discurso</li><li>- Recorre a estratégias de compreensão de leitura</li><li>- Recorre a planificações para redigir um texto</li><li>- Revê o texto redigido</li></ul>

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.



## Anexo D. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 2.º CEB

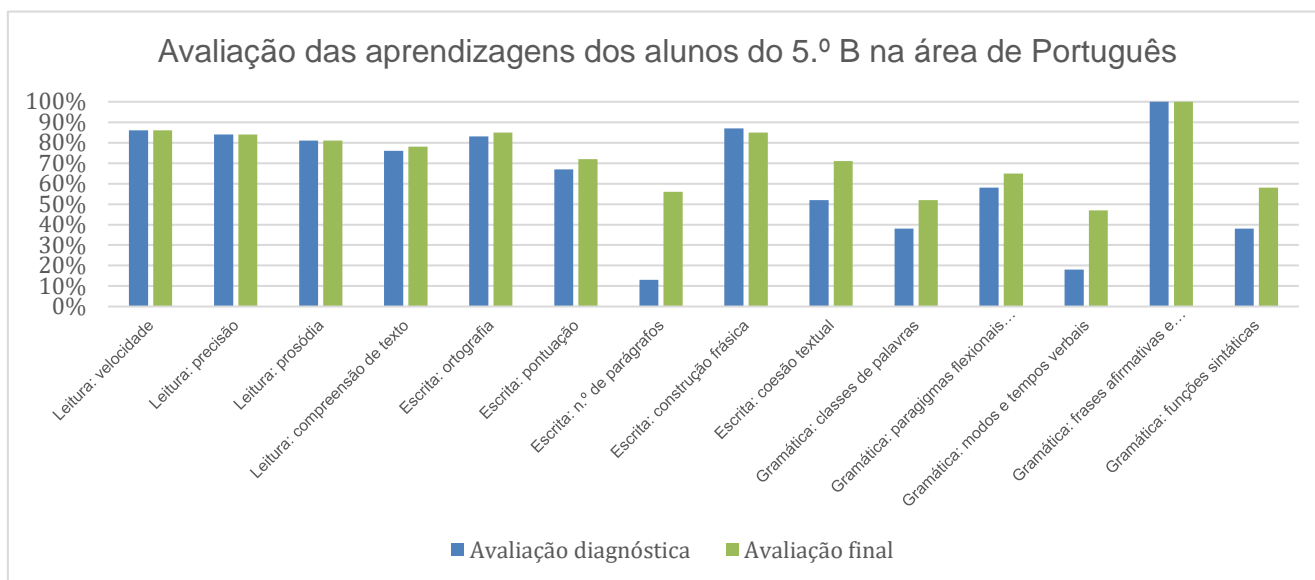


Figura 13. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de Português. Gráfico elaborado pela autora.

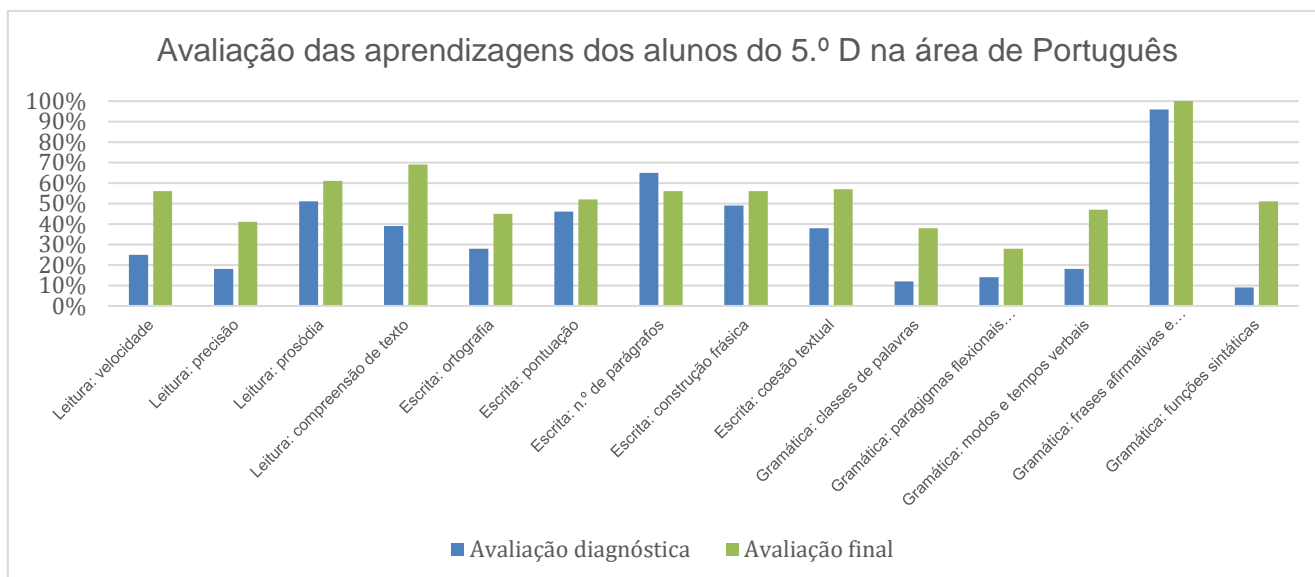


Figura 14. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de Português. Gráfico elaborado pela autora.

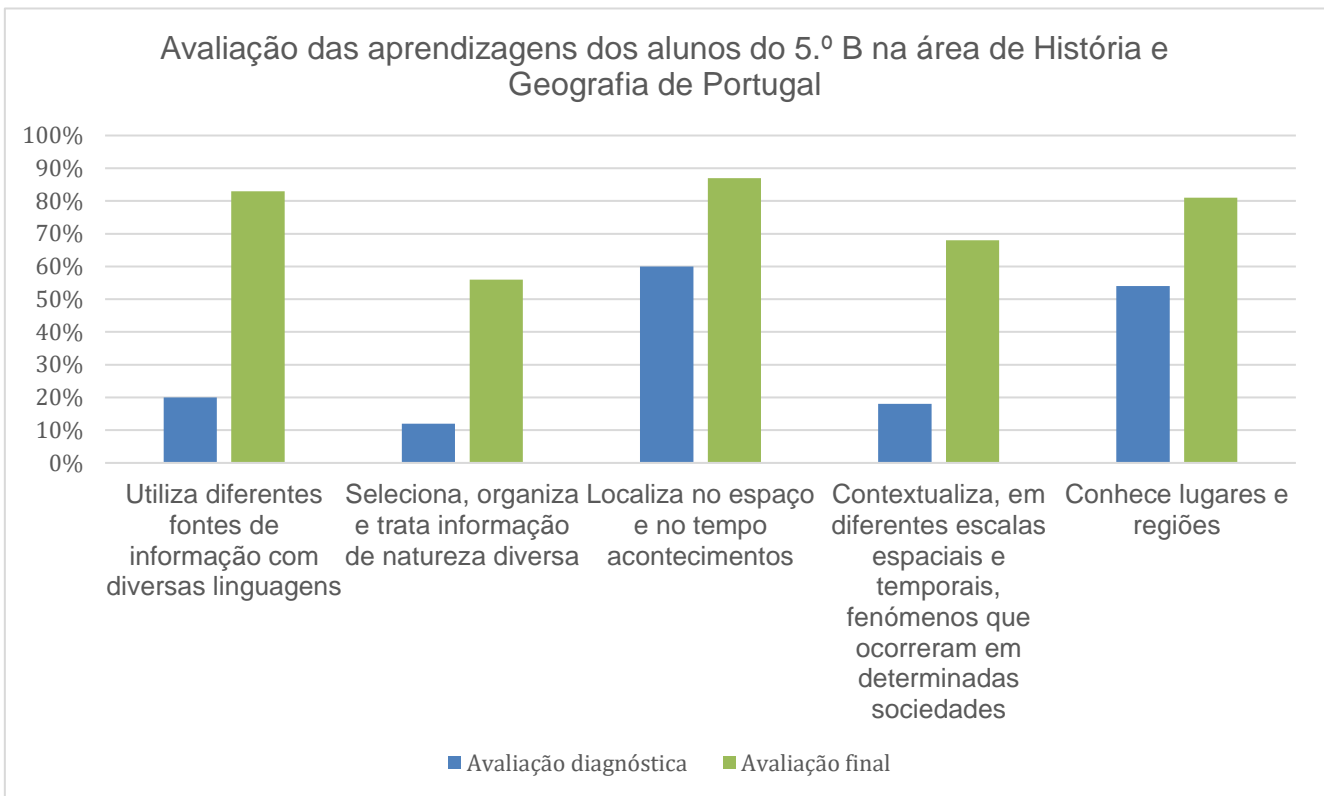


Figura 15. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pela autora.

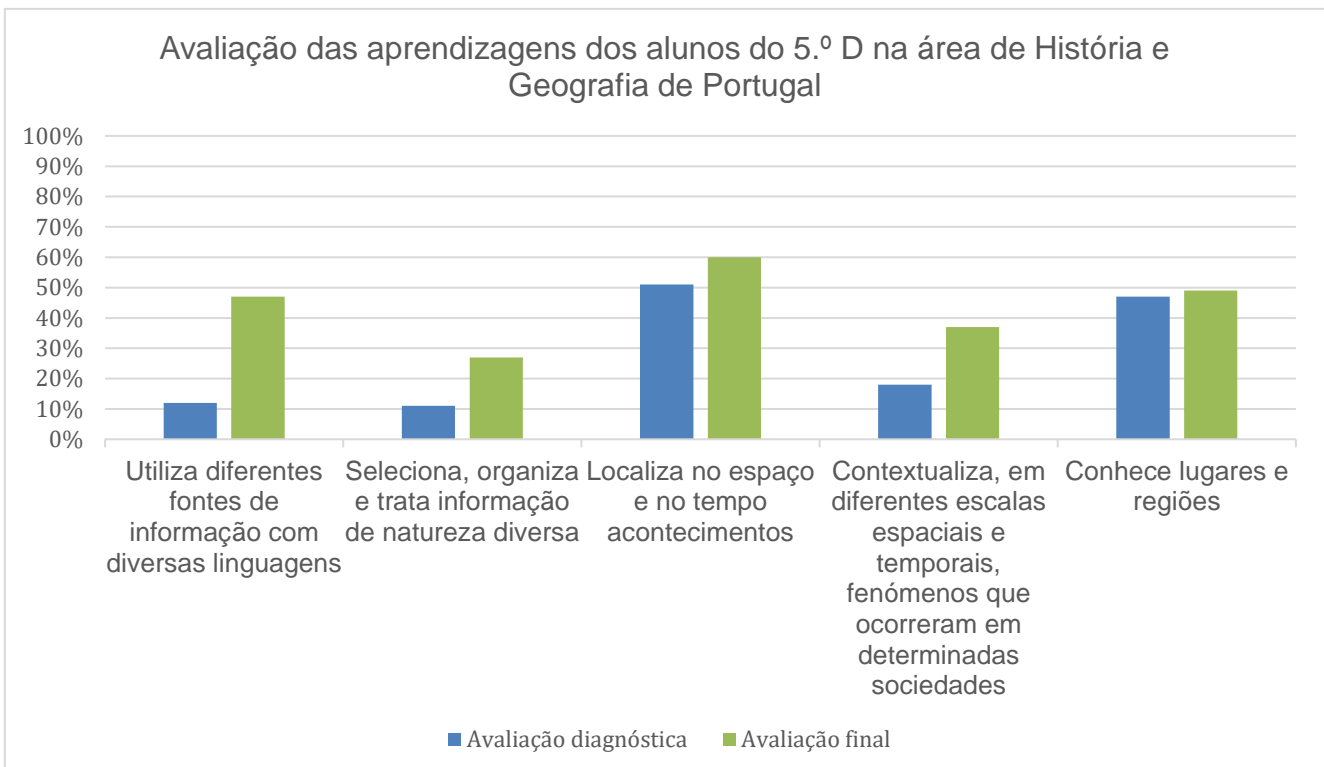
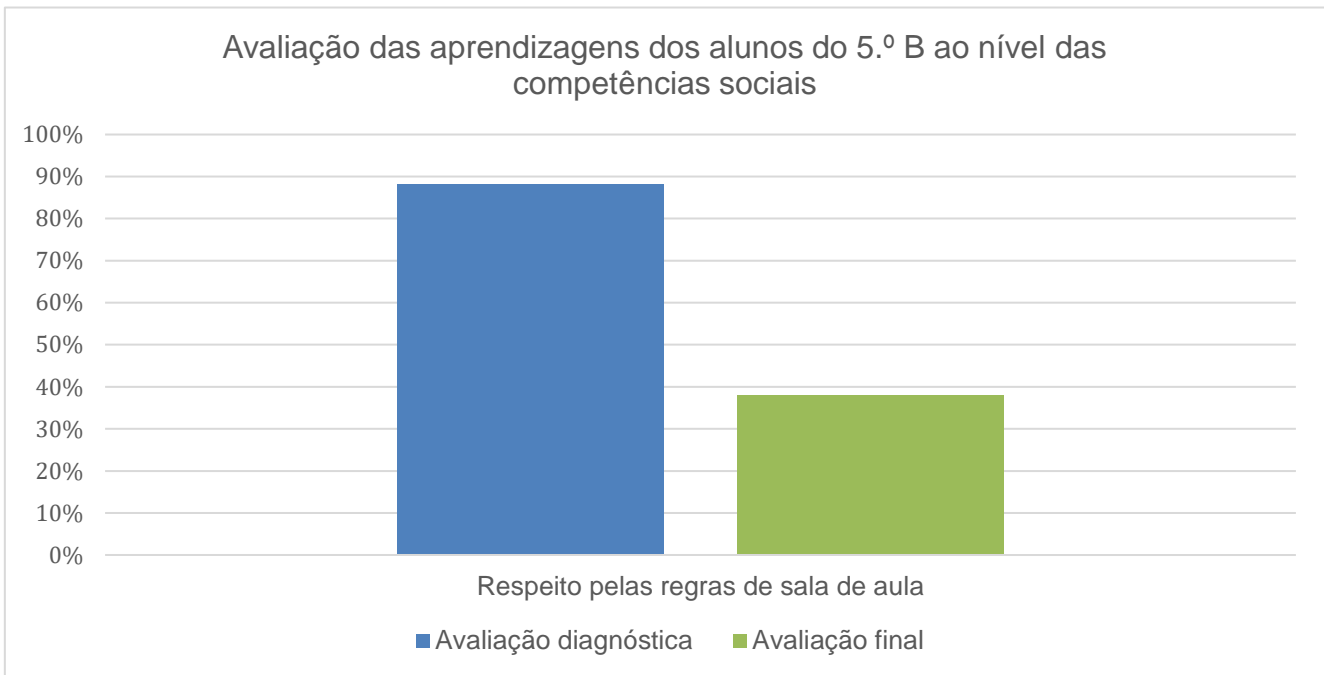
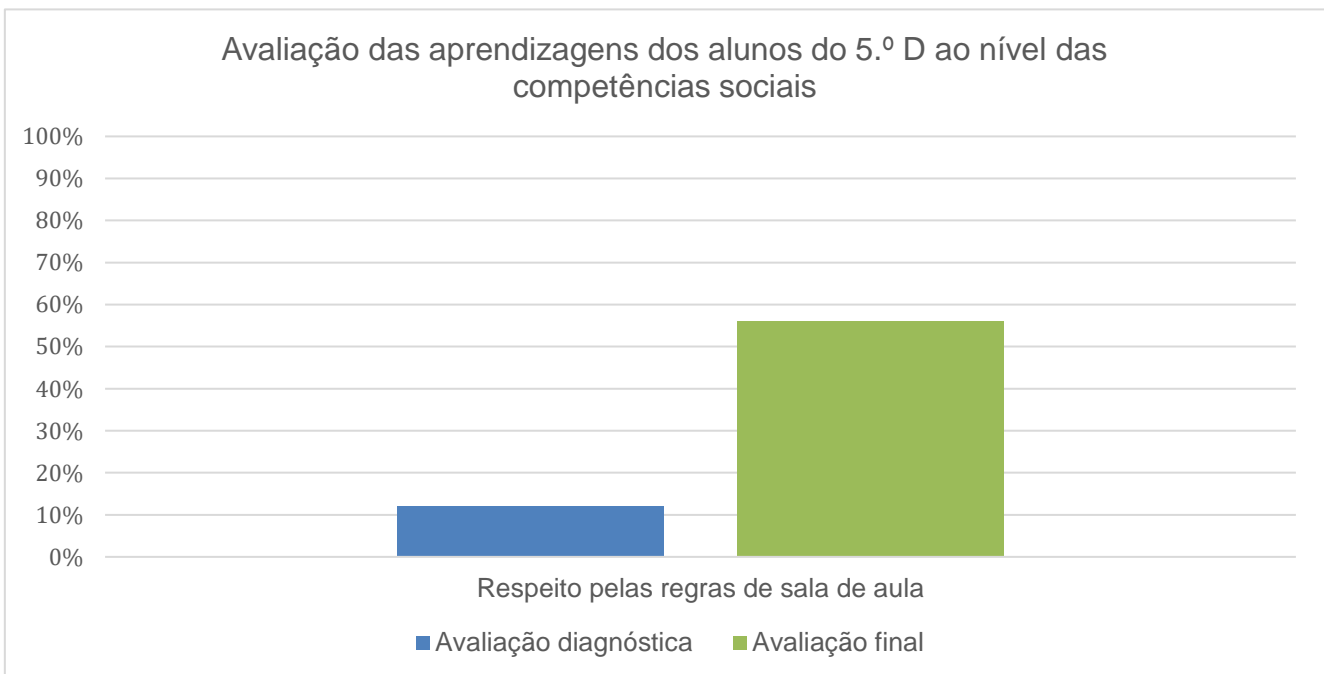


Figura 16. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pela autora.



*Figura 17.* Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B relativamente às competências sociais. Gráfico elaborado pela autora.



*Figura 18.* Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D relativamente às competências sociais. Gráfico elaborado pela autora.



## **Anexo E. Guião da entrevista**

### **Objetivos gerais:**

1. Conhecer a opinião dos professores sobre a importância do ensino do Estudo do Meio, no 1º Ciclo do Ensino Básico.
2. Identificar as estratégias que os professores consideram eficazes facilitadoras da aprendizagem no ensino do Estudo do Meio, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<p>a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar;</p> <p>b) Solicitar a colaboração do professor, assegurado o anonimato das informações/opiniões;</p> <p>c) Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
II. Concepções dos docentes sobre o Estudo do Meio, no 1.º CEB	2. Conhecer a opinião dos docentes sobre a importância do Estudo do Meio para os alunos do 1.º CEB	<p>a) Ao nível do Estudo do Meio, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p>b) De acordo com a sua experiência profissional, enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao Estudo do Meio?</p>
III. Práticas realizadas no âmbito do Estudo do Meio no 1.º CEB – Estratégias e atividades	3. Conhecer as estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas por docentes, no âmbito do Estudo do Meio no 1.º CEB	<p>a) Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (Estudo do Meio)?</p> <p>b) Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do Estudo do Meio?</p>
IV. Constrangimentos à prática do Estudo do Meio, no 1.º CEB	4. Perceber, junto dos docentes, as consequências para os alunos da distribuição horária atribuída às áreas curriculares do 1.º CEB	<p>a) Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e Estudo do Meio (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?</p> <p>b) Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao Estudo do Meio no currículo do Ensino Básico?</p>
V. Encerramento da entrevista	5. Finalizar a entrevista.	<p>a) Ok, da minha parte estou satisfeita, gostaria de saber se tem algo que gostaria de acrescentar.</p> <p>b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.</p>

## **Anexo F. Transcrição das entrevistas realizadas aos docentes do 1.º CEB**

### **E1**

#### **1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: O espírito de pesquisa, principalmente porque eles vão sozinhos pesquisar e aprendem até mais do que propriamente na sala de aula com as informações e com as recomendações do professor. Fazer com que eles procurem na internet, com os pais, vizinhos. De uma maneira geral pretendem-se conhecimentos básicos, embora eles tragam já bastante bagagem. Mas essencialmente pesquisa.

#### **2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Gostam muito e estão sempre com muita vontade de falar, de participar e a maioria deles gostam de mostrar e de dizer que já viram, na televisão ou na internet ou que já visitaram. Portanto são muito interessados sempre, em qualquer tema.

#### **3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Saídas de campo, visitas de estudo são essenciais para alargar os conhecimentos do EM. Atividades concretizáveis, experiências por exemplo, atividades o mais simples que sejam mas qualquer coisa que se concretize. A concretização é essencial e ajuda a uma melhor assimilação dos conteúdos.

#### **4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: A germinação é um exemplo prático, fácil.

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: No 1.º CEB temos a preocupação que os meninos aprendam, essencialmente, o Português e a Matemática. Não descuramos as outras áreas, são importantíssimas todas elas. Mas como na base do EM há tanta interdisciplinaridade, na minha opinião não acho necessário aumentar as horas de EM porque há essa tal interdisciplinaridade. Eu no Português trabalho o EM e portanto acaba por não ser as 3 horas, mas muito mais do que está nessa distribuição horária. Se calhar no 4.º ano esta distribuição horária fica um bocadinho à quem, no 1.º e no 2.º ano não acho que haja necessidade de mais tempo.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: Eu acho que os professores devem dar todos muita importância a esta área e transmiti-la aos alunos, por exemplo na perspetiva da globalidade e dos problemas ambientais. E se assim for, creio não haver consequências de maior.

## **E2**

**1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: Tudo aquilo que as metas apresentam.

**2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Os alunos gostam imenso porque o EM é algo que os atrai até mesmo na questão de motivação para o resto das disciplinas. Para mim o EM é sempre uma mais valia. Além disso é prático e não só teórico e tudo o que seja prático para os alunos torna-se mais acessível.

**3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Atividades? Todas as que constam no manual, muitas vezes experiências práticas e experiências estas que são do dia-a-dia deles. Experiências que na realidade muitas vezes nem é possível eles (alunos) imaginarem que é feito daquele modo, como por exemplo algumas experiências do manual: o azeite misturado com a água, o leve e o pesado. Todo esse tipo de experiências que eles já estão habituados mas que nem sabem que podem realizar e que depois se podem retirar várias conclusões com elas. Aliás nunca fiz nenhum projeto ou outro tipo de atividade, porque os manuais já vêm muito bem preparados e estão de forma a que o aluno pratique as experiências, até mesmo em contexto familiar após a realização em sala de aula.

**4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: Imensas. Este ano foram feitos na sala, não propriamente projetos, mas na sala sempre que havia alguma coisa de EM, nomeadamente quando demos as plantas e os seres vivos, os alunos trouxeram animais para a sala de aula e plantaram alfaces. A nível do Português e da Matemática, o EM sempre foi o ponto de partida para essa interdisciplinaridade. Por exemplo, em Português fazíamos um texto, ou coletivo ou individual, sobre o conteúdo trabalhado em EM. Ao nível da Matemática tentávamos sempre conciliar esse conteúdo com a construção de problemas ou realizar outras coisas de acordo com a matemática, até preencher tabelas ou gráficos. Recordo-me que fizemos gráficos de quem tinha animais em casa, que tipo de animais.

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: Não discordo, mas eu no fundo não pratico as 3 horas atribuídas ao EM pela Lei, porque dou muito mais horas. Para mim não há um cumprimento rígido de horário das disciplinas, dentro da minha sala de aula não há as 3 horas ou as 7 horas.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: Não creio haverem consequências graves para os alunos, no meu ver sempre dei importância ao EM independentemente das horas estipuladas. Aliás, não se pode mesmo compartimentar o currículo, tudo tem uma relação.

**E3**

**1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: Primeiro as competências todas que são referidas no currículo, mas principalmente o espírito crítico, o saber pesquisar, o saber investigar, o à vontade para intervir (participação solicitada e espontânea). Penso que é o global.

**2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Gostam bastante, é uma área que eles gostam muito. Quando falamos dos animais, porque das plantas já nem tanto, do corpo humano, da História de Portugal. Gostam muito desses temas.

**3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Os meus alunos, desde que comecei a trabalhar, a nível do Estudo Meio eles apresentam todos os temas ou individualmente ou em grupo à restante turma. Os trabalhos são realizados muitas vezes em sala e outros em casa e depois apresentam. Faço isto principalmente no 3.º e 4.º ano, em que eles já têm mais autonomia. Por exemplo, a nível do corpo humano fizeram trabalhos de grupo em casa para apresentarem, em História de

Portugal apresentaram agora cada um, um rei ou uma figura que se destaque na História. Pesquisar, recolher informação, expor é muito importante.

**4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: Sim, faço muito, muito. Aproveito, por exemplo, História e faço imensos problemas matemáticos com a História de Portugal. Fiz também gráficos, lembro-me de fazer para os pães da rainha Santa Isabel. Principalmente na área da matemática trabalhei nessa parte da organização e tratamento de dados e aproveitei também para dar as percentagens e as frequências relativas. O português está implícito, com a escrita, com o registo, com a leitura. A nível da matemática é que trabalho mesmo muito, muito com o EM. Eu sou da área de Ciências e Matemática e nem fazes noção, trabalho mesmo muito com a Matemática e o EM.

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: Eu sou sincera, para mim chega mas há quem diga que não. Porque eu dou muita matéria aproveitando, intercalando, cruzando as várias disciplinas. Escrevo muitas vezes no sumário “articular com EM” ou “articular com Português”. As horas de expressões e oferta complementar até poderiam rever, mas ao nível das 3 disciplinas por mim não. Os miúdos até têm o plano do dia e o horário foi enviado para os pais e está colado no caderno. Eles se por caso me dizem “Professora, hoje não temos EM”, eu respondo “Pois não, mas amanhã é ficha e se calhar convém nós fazermos aqui uma revisão”. Mas normalmente eu cumpro sempre o horário.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: Eu não sou tradicionalista e tento sempre fazer as horas que compete ao EM durante a semana e não vejo que isso prejudique os alunos. Mas não acho que as 3 horas sejam poucas. É assim, para um 3.º ano ou para um 4.º ano poderiam ser mais horas porque há coisas que eu gostaria de aprofundar. Por exemplo, ainda ontem estávamos a falar em EM da planta do Linho e do Algodão e eles perguntaram-me “Professora, mas a planta chama-se mesmo planta do Linho e do Algodão?” e eu disse logo “Por acaso a professora desconhece, porque eu também só conheço por planta do Linho e por planta do Algodão. Mas eu vou investigar e amanhã vou dizer-vos qual é o nome científico, para nós sabermos qual é que é e não ficarmos na dúvida.”. Portanto, eu se calhar sentiria falta de mais horas se quisesse aprofundar. Por exemplo quando demos o corpo humano no 3.º ano tive aqui miúdos que me disseram “Professora e os olhos como é que são os olhos e o sistema nervoso? Também queremos saber!” e eu disse logo “Ai é? Ótimo, excelente, como cada um tem uma curiosidade então vamos arranjar aqui um dia e vamos fazer uma aula só com as vossas pesquisas e o que é que foram descobrir sobre os temas que não estão no programa. É difícil depois de arranjar um bocadinho, os miúdos são muito curiosos com tudo, mas vai-se gerindo. E por isso é que articulo muito, talvez para compensar esta falta de tempo. Mas é assim, considero mais importante o Português e a Matemática, mas o EM também é importante porque parece que é uma área que cruza com tudo. Aliás o EM é valorizado porque é a base agora no 5.º de HGP e mais tarde as Ciências e Físico-Química. Não desvalorizo o EM, mas também não te digo que coloco no mesmo patamar ou acima do Português e da Matemática, como é óbvio.

## **E4**

### **1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: As experiências. É uma coisa à qual não damos muita importância, estão lá, não estou a dizer que não estão, mas porquê? Porque primeiro, a escola não tem nada e segundo, porque só temos 3 horas de EM por semana e portanto fica muito limitado. Eu acho que é muito isso, eles gostarem de investigar. Eu acho que no EM deve-se partir por aí, alimentar o gosto por investigar, pela experiência, pelo trabalho de grupo, por esse tipo de coisas assim menos maçadas. Maçudo já eles têm a Matemática e a gramática.

**2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Eles até gostam, porque é onde se fala de coisas diferentes. Há alunos que gostam muito de Matemática, depois há outros que gostam muito de Português, mas acho que o consenso dos alunos é o EM. É engraçado. Gostam mais do que Matemática ou a gramática, porque se falam de coisas diferentes, do corpo humano, da História, que apesar de ser chata mas pronto tenta-se dar de uma maneira alegre e dizendo umas piadas para ser um bocadinho menos chato, gostam das serras, dos rios, tudo isso. Mas continuo a dizer eles gostam pela curiosidade, se eles me disserem assim “Mas qual é o maior rio do mundo?”, eu respondo logo “Investiga!”. Eu penso que seja por aí, que o EM só “bla bla bla” é uma seca. O EM tem de ser apelativo, porque de facto nesta tenra idade, para que é que eles querem saber o que é uma arriba ou se o rio Tejo nasce em Espanha ou nasce no México.

**3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: No mestrado aprendem-se algumas coisas e com um professor do mestrado, aliás a minha dissertação foi sobre isso, um método que ele nos ensinou foi a ABRP (Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas). Eu adorei esse método, claro que é orientado, embora venha para aí a flexibilização e a autonomia que vão dar pano para mangas. Agora em todos os meus 4.º anos aplico o método ABRP e é uma coisa que gostam, para já porque envolve o trabalho de grupo e de investigação. Apesar de nós lhes darmos as coisas e dizermos onde é que podem ir à procura, mas eles vão à procura. Há muita falta disto desde o 1.º ano, apesar de eles não saberem ler, mas pode já haver alguma autonomia de pesquisa, de querer saber. Mas isto é porque os professores ainda estão muito presos ao manual. Por exemplo, o manual do 4.º ano de EM é fraquinho. É fraquinho porquê? Porque temos 3 horas, portanto também não podemos aprofundar muito mais aquilo. Por isso, se calhar se houvesse interdisciplinaridade entre Português e o EM, se calhar aí... As visitas de estudo que são atividades fora da escola e que os alunos tanto gostam é outra complicação. As visitas de estudo é complicado. Nesta escola é tudo

muito complicado. Todas as visitas de estudo são uma chatice, é caro, é isto, é aquilo e tem que haver uma pessoa ou falta uma pessoa e complicasse tudo. Há falta de pessoas dinâmicas.

#### **4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: Se eu faço interdisciplinaridade? Faço de vez em quando, não te vou dizer que faço sempre. Quando aplico o método de ABRP o Português está lá, sem dúvida. E a expressão plástica também lá está. Mas agora, se eu faço isto a toda a hora? Não sistemático. Estamos a falar do EM e imagina, se estivermos a falar do ambiente, claro do ambiente falas de muita coisa depois também. Se estivermos a falar, por exemplo, das atividades económicas, claro que depois incluis outras coisas que não aquilo para despertar a atenção. Agora sistematicamente não, não temos condições para isso. Olha a minha sala não tem *internet*, por exemplo, eu tenho lá um computador que trouxe de casa mas não tenho *internet*. Por isso vale de pouco. Porque depois é assim, a turma só é minha desde o ano passado, porque se a turma fosse habituada a fazer certo tipo de coisas não era o caos que é quando começa o trabalho de grupo. Eu propus trabalharem em grupo 3 ou 4 vezes, só. Porquê? Porque é um caos. Gritam, uns não trabalham, andam só ali a bater aos outros, é este tipo e não dá, não é possível. Se eles se calhar fossem habituados, logo desde o 1.º ano, a trabalhar a pares ou em grupinhos pequenos, se calhar depois era fácilimo fazer esse tipo de coisas, eles próprios fazerem as pesquisas. Assim não, porque se pedes para pesquisarem em casa, trazem-te 4 ou 5. E não estou mesmo a exagerar. Imagina queres que eles investiguem sobre um tema qualquer de EM, a costa portuguesa por exemplo, queres que eles vejam, que vão à procura do que é isto, do que é aquilo, “O que é a costa?”, “Quantos Km tem?”. Ou tu trazes, aqui estou a falar desta escola, ou eles não fazem nada. Não tens meios. Para já, turmas grandes, na sala de aula tenho um computador, na sala de informática é para esquecer porque só 3 ou 4 computadores estão bons, não tenho projetor, não tenho nada disso. E como não podemos só pedir para fazerem em casa, nós devíamos dar todos os meios possíveis visto que nós não estamos no séc. XIX, estamos no séc. XXI e os alunos não gostam da escola porque nós somos uma “seca”. Nós damos aulas, “damos” enfim, como eu tive à 40 anos atrás e os meninos

são completamente diferentes e a vida deles e o que eles têm é completamente diferente do que eu tinha. Eles agora vivem à volta das tecnologias e porque é que nós não usamos isso? Aqui nesta escola não deixam usar, eu posso dizer que não deixam usar porque eu à anos que ando a dizer para porem, por exemplo, *wireless* na escola toda e é sempre um entrave. Agora, que eu gostava que as coisas fossem diferentes, óbvio. Porque o EM vai muito pela investigação, pela pesquisa, eu acho que é aí que se cria o gosto pelas ciências, pela História, até pela História!

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: Eu quando vi 3 horas, 5 horas para mim já era pouco, agora 3 horas para o EM? Não dá, um absurdo. O que é que eu fiz este ano? Como fiz aqueles trabalhos de grupo utilizando o método ABRP, serviu para Português e EM. A Matemática é um bocadinho mais complicado, só nos problemas envolvendo o Português também. Mas, se calhar agora com a flexibilização, na História e na Geografia com o Português ou até com a Matemática podem fazer trabalhos como se faziam na área de projeto antigamente. Podem até fazer coisas muito apelativas que envolvam, por exemplo, na matemática os séculos, o friso cronológico, “Há quantos foi?”, “Quanto tempo durou?”.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: (não respondeu)

## **E5**

**1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: Para além das que já estão estipuladas e que são programáticas, acho que é necessário desenvolver competências ao nível da investigação, da autonomia, da pesquisa e do espírito crítico.

**2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Se forem temas que se enquadrem nos gostos e naquilo que eles pretendem descobrir sentem-se mais estimulados, ou seja, se forem eles a trabalharem os temas e se forem temas que surjam porque eles querem descobrir é muito mais estimulante em relação às outras disciplinas. Mas o EM pode estar enquadrado em todas as outras disciplinas, é transversal ao Português e à Matemática e até mesmo às Expressões. Porque se forem temas que eles queiram pesquisar, eles acabam por gostar mais de EM e estão a trabalhar Português e Matemática sem darem conta.

**3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Aprendizagens cooperativas e entre pares nos 3.º e 4.º anos. Nos 1.º e 2.º anos também se podem fazer aprendizagens cooperativas com alunos que já tenham mais aptidões com outros que têm menos aptidões e aí trabalharem em conjunto, construírem pequenos textos e pequenas legendas, atividades de exploração, experiências. A metodologia será uma metodologia mais ativa e não tanto teórica.

**4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: (pergunta respondida na questão 5)

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: Eu não concordo de todo com as horas atribuídas. Isto foi uma medida política, na minha perspetiva foi uma medida política, porquê? Porque na altura quando isso se abordou, o que se falava era que o 1.º CEB deixava de ter monodocência e passava a ter

pluridocência, ou seja, haveria um professor para dar a Matemática e as Ciências e um professor para dar o Português e as línguas e portanto isso ficou um bocadinho estagnado, mas o horário está lá. Mas para mim não faz sentido um professor do 1.º CEB ter horas estanques, ter x horas para Matemática, x horas para Português. Isso foi, de facto, uma medida política para a qual os professores não foram consultados, os sindicatos não foram consultados, a única associação que foi consultada foi a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) e mesmo a própria associação de pais não foi unânime e não esteve de acordo com essa decisão. Porque essa decisão foi para criar no 1.º CEB a pluridocência e não para criar benefícios para a monodocência. Nós no 1.º CEB temos que cumprir o horário, é verdade. Mas eu não consigo cumprir esse horário, se houver alguém que consiga cumprir o horário e ter aquelas 7 horas específicas para Português ou Matemática, brilhante! Eu não consigo trabalhar as 7 horas, as 3 horas, aquelas que estão estipuladas. Porquê? Por isso mesmo, porque o EM engloba muita coisa. Eles podem realizar uma experiência onde trabalham a massa, as medidas de capacidade com os líquidos e estão a trabalhar a Matemática. Trabalham o Português quando têm que registar as conclusões numa ficha técnica. E aí eu não estou a criar limites onde é que acaba o Português e onde é que começa a Matemática. Por isso, não concordo e na altura estive em discussão, houve uma análise pública antes da Lei sair para despacho. Enquanto ela teve em discussão eu expressei a minha opinião por e-mail porque os documentos normalmente quando saem para fora têm de estar um período em discussão. Não concordo e nunca concordei com um horário fixo, aliás esta medida não foi uma medida pedagógica, foi uma medida política.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: Serem cidadãos menos interventivos na sociedade, menos críticos. Isto agora é um bocadinho à parte, no entanto faz sentido para aquilo que estamos aqui a falar. Porque é que os professores não tem ordem? Porque a ordem dos professores tem um regimento que impede que a política interfira na educação e o problema é que a política está sempre ligada à educação. Quando querem que o EM ou quando querem que a Educação Física ou as restantes Expressões tenham menos carga horária é porque querem alunos menos

críticos, menos pensantes, seres menos pensantes e ao limitar estamos a trabalhar para a mecânica que é a Matemática e não estamos a trabalhar para aquilo que realmente um país democrático precisa, que são cidadãos que intervenham na sociedade positivamente e construtivamente. E os alunos sem o EM, por isso é mesmo EM, sem a análise e intervenção no meio que o circunda, se não forem participantes ativos no que está à sua volta, no futuro vão ser cidadãos que não saberão trabalhar em comunidade.

## **E6**

### **1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: O saber ser e o saber fazer, tal e qual. As duas, aliás uma complementa a outra, nenhuma caminha sozinha. Nenhuma se pode desenvolver sem que a outra caminhe paralelamente.

### **2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Eles gostam muito de Estudo do Meio. Todos. Normalmente gostam muito, porque normalmente tem temas, bom alguns temas não todos, que são um bocadinho atrativos. O que eu acho é que estão um bocadinho desfasados do próprio desenvolvimento cognitivo dos miúdos, principalmente ao nível do 1.º ano as coisas são tão básicas, tão básicas que os conhecimentos que são preteridos agora para o 1.º ano são extremamente básicos e os miúdos já estão muito mais à frente do que aquilo que é pedido. Portanto, por aí é que eu acho que há um bocadinho de desajuste. Tem havido tanta adequação e tanta proximidade e tanta revisão curricular das outras áreas disciplinares e EM tem ficado um bocadinho, um bocadinho não, um bocadão para trás e não tem estado a evoluir a par do Português e da Matemática como era necessário estar, como era necessário estar! Nos anos seguintes ao 1.º ano há um desfasamento enorme, do 1.º para o 2.º já há uma exigência maior e na transição do 2.º para o 3.º é abismal, com um nível de exigência muito maior. Se bem que depois ainda há conteúdos no 3.º ano que eu acho que são extremamente desajustados e que eu acho que não estão adequados aos interesses dos miúdos, principalmente aquela parte da divisão administrativa do país é extremamente

aborrecida para eles, as freguesias, as juntas, é qualquer coisa que lhes passa muito muito ao lado e que não é nada muito aprazível para eles. Tudo o que diz respeito à pessoa deles, isso sim, o conhecimento do corpo, as reações, as sensações. Portanto tudo o que tem a ver com o corpo deles sim, a descoberta do corpo sim, à descoberta de si mesmos sim, tudo o que tem a ver com a parte das ciências sim, com a natureza sim, mas tudo o que diz respeito a esta parte das instituições é enfadonho para eles. Depois chegamos ao 4.º ano em que temos temas de EM que engloba o conhecimento do passado, temas de História, eles adoram. O que eu acho é que, bem pessoalmente eu nunca dou, no 4.º ano, História num momento distante do EM, porque normalmente nos manuais escolares vem o bloco só para o EM ou para a História e durante o final do 1.º período e o princípio do 2.º, os miúdos levam ali uma injeção de História que acabam por ficar fartos. Eu nunca faço assim, dou EM paralelamente a História, crio a disciplina de História. Portanto dou História desde o princípio do ano letivo até ao fim e é uma disciplina como outra qualquer e acabo por aprofundar um bocadinho mais temas que costumam gostar bastante e aderir bastante bem e gostam muito. Isto porque no 4.º ano começa-se pelo EM, depois é só História, História, História, depois param a História e nunca mais se fala de História e só se fala de EM outra vez. Portanto acho que aí está a necessitar de uma reestruturação.

### **3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Ainda hoje estivemos a fazer experiências, porque estivemos a dar o tema da água e fizemos experiências com a água. Eu acho que as coisas ficam muito mais retidas, e na fase de desenvolvimento em que eles estão e voltamos às fases de desenvolvimento do Piaget que eu acho que andam a ser muito esquecidas, mas os miúdos aprendem muito mais com a concretização dos saberes. Portanto, se eles virem aplicabilidade direta dos conhecimentos que estão a receber aquilo fica lá e não esquece. Portanto, tudo o que sejam atividades experimentais, atividades que estejam relacionadas com as vivências deles, ir para a rua com eles observar a natureza. Por exemplo, quando comecei a dar o tema de EM das plantas fomos para a rua, colhemos vários tipos de plantas, observámos o estado e o desenvolvimento das plantas. Agora, também, a germinação do feijão em que eles têm estado a ver a formação da planta com as raízes, o caule, as folhas, aquilo tudo.

Portanto, o observar, o experimentar fazer conduz ao conhecimento e não só, conduz ao conhecimento não memorizado, mas ao conhecimento compreendido. É muito importante a noção do conhecimento compreendido.

**4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: (pergunta respondida na questão 3)

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3 horas)? O que pensa sobre esta medida legislativa?**

R: Embora não concordando muito com as horas atribuídas ao EM e que acaba por desvalorizar muito a disciplina, com a exigência que nós temos no Português e na Matemática se nós não conseguirmos atribuir a essas disciplinas dificilmente vamos conseguir cumprir o horário. O que é que às vezes nos salvaguarda? É que de uma forma quase mágica, nós professores do 1.º ciclo temos a facilidade de sermos as rainhas da interdisciplinaridade e acabamos por conseguir dar EM juntamente com o Português. Porquê? Porque conseguimos gerir o currículo de forma a que as coisas se possam encadear e por exemplo a partir de um texto informativo de EM podemos partir para uma análise morfológica, podemos partir para um desenvolvimento de um texto. Portanto, se nós conseguirmos canalizar e conseguirmos estabelecer a interdisciplinaridade desta forma talvez consigamos gerir a coisa de forma muito mais harmoniosa e não tão penalizadora para o EM.

**5.1. Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: É assim penaliza um bocadinho porque às vezes depois acabamos por deixar o EM um bocadinho mais para trás para dar primazia ao Português e à Matemática, acredito que sim. E como sendo uma área que os miúdos gostam muito e que aderem muito poderá causar neles algum desgosto e alguma pena.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: Essas consequências é assim, se os professores realmente cumprirem na íntegra as 3 horas destinadas ao EM e não mais, poderá ter algum tipo de consequência no sentido de não desenvolver tanto o conhecimento deles nessa área. Depois, lá está, o espírito crítico que se desenvolve também nesta disciplina, principalmente com a parte das ciências experimentais, em que eles desenvolvem muito o espírito crítico, o espírito opinativo, o pensar, a antevisão daquilo que pode vir a acontecer, poderá pôr em causa muitas destas competências que são essenciais (colocar nas atividades/estratégias), também concordo. Sim, sim!

**E7**

**1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: Na minha opinião, o EM é um bocadinho o parente pobre das áreas principais do 1.º CEB. O que eu faço sempre, ainda hoje fizemos e fazemos em quase todas as aulas, é articular os conteúdos que trabalhamos no Português com alguns do EM e inclusive com a Matemática. Por exemplo, nós estivemos a trabalhar medidas de comprimento, desenhamos um mapa de Portugal numa folha de papel manteiga A3 onde dividimos pelos 18 distritos, que é um dos conteúdos do 4.º ano, fizemos os deslocamentos em quilómetros e trabalhamos o Português também porque acabamos por desenvolver problemas matemáticos com base no Português. Ou seja, eu tento articular sempre. O que eu tenho mais dificuldade, em trabalhar com eles, é mesmo as experiências. Pela falta de prática, de material, às vezes até de conhecimento, é uma coisa que eu tenho de pesquisar muito e é uma coisa que os miúdos gostam muito. Portanto, eu no EM também tento utilizar sempre a parte mais lúdica, ou seja, um recurso à tela, um recurso a material. Por exemplo, nas experiências para mim é muito difícil concretizar, às vezes até peço ajuda aos professores do 2.º CEB que têm esse material nos laboratórios e que me ajudam. Eu acho é que também a nível do EM, nos 1.º e 2.º anos é uma coisa muito quotidiana, do dia a dia, é uma bagagem que já trazem desde sempre, não é nada de novo. A partir dos 3.º e 4.º anos, os saberes já são mais complexos, é muito extenso, é muito denso, requer um

outro método de estudo e aí, sim, nós temos que sustentar as aulas com objetos físicos e também muito da tela, da parte digital, por exemplo, um filme, uma entrevista, uma reportagem que deu na televisão e isto ser até um ponto de partida para nós trabalharmos um tema. Mas, eu faço sempre, sempre, sempre, sempre a articulação com as restantes áreas.

## **2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Muita importância! Diz-lhes muito! Então nos 1.º e 2.º anos, quando vamos trabalhar um conteúdo, por exemplo, trabalhar as regras de segurança na praia “Ah mas eu já sei as bandeiras e o que elas significam”, depois lá vem a do xadrez que nem todos sabem, lá vem a bandeira azul que nem todos conhecem. Mas são muitas vivências do dia a dia, aquelas regras de comportamento, situações agradáveis, situações desagradáveis, reconhecer o próprio corpo. Os miúdos dão muita importância, porque dominam, porque sabem e depois quando trabalhamos EM nós demoramos o dobro do tempo, porque eles têm sempre uma coisa para dizer, uma história para contar. Estão muito mais motivados, muito mais que o Português, porque o “a” pode ter diferentes sons e pode ser “à” como pode ser “á”, para eles é uma confusão que adquiram esta competência. A Matemática alguns sim outros não, mas o EM é sempre o entusiasmo. Mas mesmo depois, o 3.º ano eu acho que há uma quebra pela quantidade e pela diferença que eles têm que colocar no estudo. Depois, no 4.º ano eles adoram a História de Portugal, por exemplo, eu falo pela turma que tenho atualmente, dar-mos História de Portugal eles quase que dão a História uns aos outros, porque eles têm muita tendência para pesquisar em casa, sabem muito relativamente às dinastias, aos primeiros povos, depois até mesmo à República, eles adoram e estão extremamente motivados. Eu acho que das três áreas é aquela onde eu noto que eles têm, de facto, muito mais entusiasmo, mesmo noutras escolas, não só aqui. Porque é uma coisa do dia a dia deles enquanto pequeninos. Claro que não vão utilizar se calhar a História de Portugal, nem nunca mais vão ouvir falar. Se calhar um ano ou dois, mas quem escolhe as Ciências depois já não precisa de trabalhar a História. Mas, por exemplo, nos mais pequenos, em qualquer escola, eu acho que é sempre uma área que os miúdos têm mais motivação ou quase sempre mais motivação. Mas, eu acho que também

tem muito a ver com a forma como o professor trabalha. Por exemplo, eu gosto muito de fazer dramatizações com eles, mesmo peças de teatro, uma cantilena, uma história, uma quadra, fazemos muito um acróstico, da mesma forma que trabalhamos o Português, também estamos a trabalhar o EM. Esta questão que eu estava a dizer com o mapa de Portugal, consegui articular com as três áreas e foi muito interessante porque eles próprios perceberam que o objetivo era esse. O EM também temos de agarrar de acordo com o grupo, se o grupo corresponde, se o grupo tem ideias ou se trazem ideias para trabalharem. Por exemplo, agora aí por trás eu tenho um projetor que tem a ver com o Sistema Solar, que nós trabalhámos o período passado e ele ainda aí está, e foi com base nesse projetor que nós partimos para o tema. Projetámo-lo no teto e fomos buscar conteúdos de 3.º ano que eles ainda se recordavam para partirmos para o EM aqui no 4.º ano. Eu acho que é interessante.

### **3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Eu acho que as estratégias passam muito pela parte lúdica e pelo nosso entusiasmo. Eu como é uma área que gosto, não é a minha preferida, mas gosto, tento sempre trazer e ir ao encontro daquilo que é a vontade do grupo. Como lhe digo, por exemplo às vezes digo-lhes assim “Amanhã vamos começar a trabalhar a poluição do ar e a qualidade da água.”, eles próprios já me trazem informações, notícias de sites da *internet*. Por exemplo, às vezes há aquelas notícias em que “Não sem quantos milhões de pessoas vivem ainda em extrema pobreza, sem saneamento, com lixeiras em céu aberto.”, eles próprios vão buscar e depois dizem “Olhe professora está aqui um número que nós já trabalhámos na Matemática! Tem classes até aos milhares de milhão, tem até ao bilião”. Como disse, eu gosto muito da parte lúdica, mas também gosto que sejam eles a ter a iniciativa. Eu também tenho a sorte de ter um grupo que já está comigo à 4 anos, já nos conhecemos todos minimamente muito bem e sabemos o que é que gostamos de trabalhar e o que é que nos motiva a todos. Eu dou-lhes também essa liberdade e o facto de o grupo também ser pequeno, já estarmos juntos à quatro anos, conhecemo-nos minimamente e conseguimos trabalhar com mais facilidade. Posso lhe dizer que nós, pronto como lhe disse no outro dia, já estamos fartos de ganhar prémios e este já é o 7.º prémio que temos

desde o 2.º ano. Começamos nesta saga no 2.º ano porque no 1.º ano eu queria mesmo que eles aprendessem a ler e a escrever muito bem, porque a Matemática eles no geral eram bons mas a Português era uma necessidade, porque eles depois vão precisar do Português para tudo, até para ler conteúdos, enunciados e batalhei nisso. Mas desde o 2.º ano que temos nos posto à prova e já ganhámos até projetos também com o EM. Nós envolvemos um bocadinho de tudo, porque eu acho que nós devemos ter o dever também de os formar para a vida e nada do que não nos desafie, não nos transforma, não é? E os miúdos precisam de saber que para além destas paredes existe um mundo que é real, que não está aqui só fechado.

**4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: É mesmo isso, eu agarro num tema, por exemplo, eu vou à minha planificação e vejo que hoje tenho na minha planificação Português, depois até tenho uma hora de Oferta Complementar e depois tenho EM. Eu vou ver o conteúdo de EM que vou trabalhar e faço logo a articulação com todos os outros conteúdos das outras áreas. Eu até posso começar no EM mas, por exemplo, num pequeno texto sobre a poluição da água eu posso, por exemplo, agarrar naquilo e meter um filme ou meter um vídeo ou até mesmo a própria escola virtual, que dá para eles depois sistematizarem saberes. A partir daí eu posso fazer a transversalidade “Vamos lá classificar gramaticalmente a palavra <poluição>”, por exemplo. Depois posso pedir “Olha, transformar o adjetivo ou <suja> ou <poluída> no grau superlativo absoluto”, pronto “E se está poluída deste distrito ao outro, quantos quilómetros são?”. Pronto, articulamos aqui um bocadinho com todas as áreas, mas os miúdos já estão muito habituados a isto. Eles próprios já sabem que quando agarramos num tema nós trabalhamos as áreas todas. Depois, por exemplo, na Oferta Complementar vou buscar uma história “O dia em que a mata ardeu”, por exemplo, “O dia em que o mar desapareceu”, do José Fanha, portanto articulamos em tudo.

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3**

horas)? **O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: Eu acho que o EM acaba por ser, é como lhe digo é mais o parente pobre. Nós temos tendência, até mesmo pelas metas, pelos testes que os miúdos têm de aferição para o 2.º CEB, as provas de 5.º ano, de 8.º ano, tudo é feito com base no Português e na Matemática. Eu não discordo que se dê importância, mas eu acho que o EM não deve ficar para trás porque é uma área que os cativa muito. Eu acho que o EM também é uma área, efetivamente, de aprendizagem real do dia a dia. Enquanto no Português, por exemplo, há miúdos que fazerem uma produção de texto têm mais dificuldade, porque não gostam e são excelentes alunos na Matemática. O EM é uma área que todos, eu penso que até hoje se tive um ou dois que não gostassem foi muito, as crianças normalmente gostam todas. O Português nem todos gostam, nem todos gostam de fazer poemas, nem todos gostam de fazer textos narrativos, na Matemática os problemas, a resolução de problemas às vezes é um problema mesmo para alguns alunos e no EM, cada vez que nós trabalhamos EM há sempre vontade de trabalhar o EM. Eu não concordo com essa medida de todo, discordo. Acho que se devia dar mais valor ao EM, porque é onde efetivamente as aprendizagens reais, do nosso dia a dia, surgem. Por exemplo, estou a lembrar-me no 2.º ano que nós trouxemos, estávamos a dar as profissões, trouxemos os pais à escola. Por exemplo, uma mãe que era dentista veio mostrar como se lavam os dentes, ou seja, são coisas muito do dia a dia e eu acho que se deviam valorizar por isso mesmo. Porque quando trabalhamos o EM também temos a capacidade de trabalhar todas as outras, um bom professor é isso que faz. A educação e o sucesso dos alunos também tem como base um bom professor e um bom professor tem que ser flexível. Às vezes formam um núcleo duro com o Português e a Matemática, mas contra mim falo, estes alunos vão fazer provas de admissão ao 5.º ano e eu também sinto a pressão, eu também sinto essa pressão, percebe? Por eles terem que fazer bem. Mas depois é assim, há dias em que sentimos que isto é mais do mesmo, não vale a pena, não vale a pena, os miúdos estão cansados disto, os miúdos querem coisas diferentes e o EM é sempre uma novidade e cada vez que eu digo “ Pronto, vamos um bocadinho para o EM!”, é uma felicidade geral.

**5.1. Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

Influencia porque tenho horas que não posso disponibilizar ao EM porque tenho que disponibilizar mais para o Português porque é onde eles vão ser avaliados. Eu tenho quase esse dever, mesmo para com os pais, de mostrar que todo o trabalho que foi feito durante essas horas, que é muito, tem que dar resultados. Nós sentimos essa pressão, por exemplo, eles agora com as provas de admissão, nós não sabemos quando é que eles vão fazer as provas, em que dia, a que horas e este fator surpresa também mexe connosco, mexe com os miúdos. Dizemos sempre “Ai hoje vamos trabalhar mais um bocadinho.!” , “Ai hoje tínhamos duas horas, mas va lá mais meia hora para tirarmos dúvidas.”, mas as dúvidas já não existem e às vezes as que existem já são tontas, porque os miúdos parece que já não têm capacidade de pensar corretamente. Pronto, às vezes temos que quebrar um bocadinho para depois voltarmos e as coisas fluírem. Neste momento, mesmo contra mim falo, eu estou a dar mais importância, apesar de saber que vou ter uma avaliação segunda-feira sobre o EM, estou a dar muito mais importância ao Português e à Matemática do que estou a dar ao EM, simplesmente porque tenho esta pressão por trás que eu não devia ligar, que devia pôr atrás das costas mas há dias em que eu tenho mesmo que corresponder àquilo que me é pedido, mas com muita pena minha. Sou adepta e muito fã do EM e acho que devia ter até mais horas.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: Eu acho que os miúdos sabem muito pouco do dia a dia. É assim há miúdos que sabem imenso e nós trabalhando isto, como eu lhe estava a dizer, as bandeiras das praias, as plantas, os seres vivos, essas coisas assim, os miúdos até sabem, mas se não for aprofundado, por exemplo, de onde é que vem o leite? Não é? Eles têm que saber que o leite é uma matéria-prima que poderá ser transformada noutra, um iogurte, uma manteiga, um queijo, mas que o leite vem de um animal, de um ser vivo. Muitos pensavam, eu tenho aqui miúdos que no 1.º ano pensavam que vinham das prateleiras do Continente. Eles sabem que o leite é uma matéria-prima, mas de onde é que vem? Não vem do supermercado. Com o leite eles sabem que eu posso fazer queijo, mas de onde é que vem

o leite efetivamente? Não é? Saber que o tomate não é um legume, que é uma fruta. Eles sabem que existe e associam aos legumes, mas o tomate é uma fruta. São estas pequenas coisas que convém trabalhar, porque isto é cultura geral. Tudo isto é cultura geral e eles têm que saber e o EM dá-nos um bocadinho de tudo e os miúdos têm que saber falar um bocadinho de tudo. Para mim, é bom saberem fazer um texto, é bom saberem classificar gramaticalmente, saberem interpretar o que estão a ler mas, também, não é menos importante saber falar de alguns aspetos que estão relacionados com estes temas que acabámos de dizer.

## **E8**

### **1. Ao nível do EM, que competências é necessário e pertinente desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

R: Ora, as competências sociais, as competências para a cidadania. Eu acho que o nível de construção do currículo do EM está bem construído, partir do geral para o particular, sendo que todas as áreas do EM que nós temos de abranger ao longo do 1.º CEB estão bem estruturadas. Portanto, partirmos do geral para o particular, acho que estas competências, o saber fazer e o saber estar têm que partir muito da experimentação, se não houver lugar à experimentação também não há construção do conhecimento científico. Acho que podemos diversificar esses instrumentos e dar vários mecanismos para que os alunos também construam o seu próprio autoconhecimento na área do EM e neste caso também na parte da cidadania, que eu acho que está intimamente ligada à parte do EM.

### **2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto docente, qual é a importância que os alunos dão ao EM?**

R: Portanto, normalmente o EM é aquela disciplina que os alunos mais gostam, principalmente porque como tem muito do conhecimento empírico, algo que têm presente mais rapidamente na vida deles. Portanto, transportam para a sala de aula essa mobilização desses saberes. Depois, o tipo de exercícios também, desde o 1.º ao 4.º ano vai crescendo, não é? A ordem de exigência, mas são exercícios muito mais fáceis e muito mais apelativos para os alunos fazerem. Até porque como vem muito através da

experimentação, vem muito através de mobilização de saberes de outros conhecimentos que eles já têm à partida, de conceitos que já têm à partida e é muito mais fácil. Portanto, normalmente é sempre a disciplina de eleição dos alunos no 1.º CEB. Quando eles chegam ao 4.º ano, a parte quando é introduzida a História de Portugal também ganha ali um dinamismo muito diferente, porque é a própria construção da identidade e da nacionalidade. Portanto, os miúdos também acabam por ganhar um espírito de nacionalismo, nacionalismo que é importante e que passa pelo EM.

### **3. Que estratégias e atividades considera mais adequadas e facilitadoras da motivação e da aprendizagem dos alunos nesta área do currículo (EM)?**

R: Normalmente faço projetos de integração curricular, quando trabalho em monodocência. Este ano estou a trabalhar em pluridocência, portanto, tento articular com o Português e com a Matemática, com a Cidadania e com as outras áreas, porque eu acho que é muito mais rico, muito mais motivante, parte das próprias experiências e da vontade dos alunos de construírem o seu próprio conhecimento. Já fizemos projetos desde a parte dos monumentos, portanto no EM quando trabalhámos a nossa localidade, onde eles quiseram fazer a descoberta sobre um monumento á escolha deles, um qualquer de Portugal. Muitos já partiram até para os monumentos mais conhecidos em todo o mundo, como a Estátua da Liberdade, o Big Ben. Portanto, isto nem faz parte do currículo mas que eles dizem “Professora porque é que nos havemos de cingir aqui aos da localidade de Benfca?”. O que é que para mim é mais importante? As estratégias é a mobilização de conhecimentos que eles já têm, portanto perguntarmos o que eles acham, o que é que acham que nós vamos explorar sobre aquilo. Eles sabem que à partida nós temos conteúdos que são próprios do EM, mas na construção do plano semanal eles fazem muitas sugestões de atividades que nós possamos desenvolver, principalmente na parte do desenvolvimento dos projetos.

### **4. Pode-me descrever as atividades que propõe aos seus alunos que no seu entender permitem uma abordagem interdisciplinar do EM?**

R: Por exemplo, paralelamente e integrado na área de EM nós temos o projeto que implementámos desde o ano passado com esta turma, que é o projeto das atividades

experimentais no 1.º CEB. Eu defendo que sem experimentação não há experiências. Por exemplo, uma atividade que era sobre a sucessão dos dias e das noites. A partir de uma história que nós íamos trabalhar que era o “Grufalão”, que tinha medo da sua própria sombra. É uma história em Português, portanto toda a análise de conteúdo, gramatical, de sintaxe e assim, nós trabalhámos e partimos dessa história para explicar às crianças o que era a sombra. Percebemos que havia uma história que era a filha do “Grufalão” e então partimos dessa história para fazer um protocolo experimental, que à partida não tem nada a ver com ciência, não é? E construímos um protocolo experimental a ver com a sucessão dos dias e das noites, o que é que são objetos iluminados e luminosos? Portanto, o que é que é opacidade? O que é que são objetos transparentes? O que é que é transparência? Portanto, sendo que para os alunos isto foi um máximo, porque as personagens como já eram conhecidas das histórias e já tinham trabalhado aquilo ao nível do Português, a interação que se cria é muito mais rica e eles próprios é que fizeram as sugestões, portanto é sempre tentar integrar o máximo possível a interdisciplinaridade do EM principalmente agora com o Português e a Cidadania, que são as áreas que eu consigo. Outra atividade que me lembro, de outros anos, foi o projeto eco-escolas em que tínhamos horta pedagógica, fazíamos venda de produtos biológicos, trabalhávamos mesmo a terra conforme as estações do ano. Paralelamente trabalhávamos isso com a Câmara Municipal de Lisboa, dava-nos sessões. Em EM também já trabalhei num projeto que é o *Junior Achievement*, que tem a ver com a área de EM mas noutras áreas do EM, que é a educação financeira, a sustentabilidade, a importância de criar ecossistemas saudáveis. A nível ainda de EM, a nível da Cidadania, a participação no projeto do “Universo D”, que é o espaço dos Direitos das crianças. A beleza do EM é que nós conseguimos integrar tudo o que nós quisermos porque o próprio EM é o estudo envolvente daquilo que nos rodeia. Mas já fiz muitos projetos e o mais fácil de fazer são projetos de EM e fazer integração curricular do EM com as outras áreas.

**5. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, concorda com a distribuição horária atribuída às três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português (mínimo 7 horas), Matemática (mínimo 7 horas) e EM (mínimo 3**

horas)? **O que pensa sobre esta medida legislativa? Em que medida influenciou/influencia a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?**

R: É assim, eu compreendo a intenção dos legisladores. Nós sabemos que há professores com muitas práticas diversificadas, há muitas escolas com modelos próprios e compreendo que seja necessário por lei estabelecer o mínimo de horas letivas de maneira a que os alunos no final do ciclo consigam atingir as competências essenciais previstas para aquele ciclo. Agora, não concordo com a distribuição. Acho que cada professor podia gerir perfeitamente. Um professor que leve uma turma do 1.º ao 4.º ano pode perfeitamente construir o seu horário de acordo com os projetos de integração curricular ou os projetos que queira desenvolver, porque quem trabalha a interdisciplinaridade pode trabalhar tudo o que quiser e todos os conteúdos e não precisa desta distribuição, desta carga horária. O que acabam por que, por nos castrar completamente a nós e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças porque temos tudo muito segmentado, que é aqui o caso de eu trabalhar em pluridocência. Não na turma onde eu sou titular, mas principalmente na turma onde eu só leciona Português, sinto que se perde muito porque muita dessa interdisciplinaridade e dessa articulação que se podia fazer, perde-se completamente com o cumprimento integral dessas horas. Portanto, na verdade compreendo porque é que tem que se fazer, por outro lado não concordo. Eu sei que há professores que por forças circunstanciais ou por modelos educacionais que têm, se calhar dedicariam todo o tempo, se não tivessem esta matriz curricular desenhada e que têm que obedecer, se calhar acabariam por ou dedicar muito tempo só à Matemática ou muito tempo só ao Português ou se calhar só às expressões, sabendo que infelizmente temos que dotar os alunos destas competências e que na verdade é essencial segmentar e saber dosear. Mas um bom professor não precisa de ter essas horas distribuídas para conseguir lecionar o programa ou para desenvolver os projetos que pretenda.

**6. Que consequências, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, pode ter esta menor carga horária atribuída ao EM no currículo do Ensino Básico?**

R: É óbvio que a carga horária para o EM é muito menor relativamente a Português e a Matemática. O que eu considero é que em turmas como nós temos aqui, que os alunos não têm dificuldades de aprendizagem, essas horas, porque nós acabamos por utilizar as

horas de Apoio ao Estudo e horas de Estudo Acompanhado para desenvolver, principalmente, para compensar alguns conteúdos que nós precisamos de trabalhar em trabalho de estudo autónomo nas outras áreas, mas principalmente o EM, pelo menos eu falo por mim própria. Acho que a carga horária é super pequena para o EM, acho que a carga horária devia ser, pelo menos, igual a Matemática e a Português. Mas, nos 1.º e 2.º anos se calhar também não, se calhar nos 3.º e 4.º anos, sim, havia muito trabalho para se fazer. Sendo que, na verdade no 1.º ano por muito que seja fácil trabalhar os conteúdos, nós não nos podemos esquecer que as crianças estão a adquirir um método de leitura e escrita e tem que ser bem feito. Mas a carga horária é muito pequena e nos 3.º e 4.º anos poderia ser maior, ainda por cima no 4.º ano com História de Portugal, que é bastante complexa e nós acabamos por ter que dar tudo a correr porque há mais conteúdos.



## Anexo G. Declaração de consentimento informado, livre e esclarecido



### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Estudo a realizar:** *O ensino do Estudo do Meio: concepções de professores do 1.º CEB*

**Pessoa Responsável pelo Estudo:** Filipa Serafim

**Contacto:**-----

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado(a), bem como a decisão de autorizar a sua participação no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida.

Eu, \_\_\_\_\_  
participo de livre vontade, no estudo intitulado *O ensino do Estudo do Meio: concepções de professores do 1.º CEB*, o qual se desenvolve no âmbito da dissertação final do Curso de 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 da Escola Superior de Educação de Lisboa, a realizar por Filipa Serafim.

A autora do estudo, Filipa Lopes Reis Serafim, assegura o anonimato dos dados relativos à identificação da pessoa em causa e que os resultados obtidos serão divulgados no meio académico e científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Fui ainda informado(a) que este estudo não me trará qualquer despesa ou risco.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

-----

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do professor(a))

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(Data)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável pelo estudo)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(Data)