

Tarefas interdisciplinares: concepções de professores de 1.º ciclo do ensino básico

Ana Caseiro, Bianor Valente, Antónia Estrela, Luís Mendes

Resumo

A interdisciplinaridade é um tema abordado na literatura das ciências da educação há várias décadas. Apesar de pertinente e relevante, na prática do ensino-aprendizagem ainda não é mobilizada de forma significativa em experiências educativas. Esse aspeto assume uma importância acrescida sobretudo ao nível do 1.º ciclo, pois as suas especificidades, sobretudo a da monodocência, parecem permitir uma maior articulação interdisciplinar, que, segundo a literatura, acaba por não acontecer com tanta frequência como seria expectável. No entanto, várias continuam a ser as dificuldades apontadas para a sua realização, sendo que a própria definição de interdisciplinaridade pode levar a múltiplos significados entre o corpo docente, assim como dificuldades na sua concretização. Com o objetivo de compreender as concepções dos professores do 1.º ciclo sobre tarefas interdisciplinares, foi realizado um inquérito por questionário a 74 professores portugueses desse nível de ensino. Os resultados revelam a existência de concepções diversas acerca do que é interdisciplinaridade. Além disso, mostram que existem áreas nas quais os professores veem com mais facilidade a concretização de tarefas interdisciplinares.

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade; 1.º ciclo do ensino básico; Professores.

Interdisciplinary tasks: conceptions of elementary teachers

Abstract: Interdisciplinarity has been discussed in the field of educational sciences for several decades, consistently recognized for its pedagogical relevance and potential. Nevertheless, its effective integration into teaching and learning practices remains limited, particularly in primary education. This issue is especially pertinent in the context of the 1st cycle of basic education in Portugal, where the monoteaching model theoretically offers more favorable conditions for interdisciplinary approaches. Despite this potential, significant challenges persist in the operationalization of interdisciplinary teaching. One major barrier is the conceptual ambiguity surrounding interdisciplinarity itself, with varying interpretations among educators, which hampers its consistent application. In order to explore the conceptions held by teachers regarding interdisciplinary tasks, a quantitative study was conducted involving 74 primary school teachers. The data reveal a wide range of understandings concerning the nature and scope of interdisciplinarity. Additionally, the findings suggest that teachers identify particular curricular domains where interdisciplinary work is perceived as more achievable and meaningful, highlighting the need for clearer guidance and professional development in this area.

Keywords: Interdisciplinarity; Elementary school; Teachers.

Tâches interdisciplinaires: conceptions d'enseignants du premier cycle

Résumé: L'interdisciplinarité est un sujet abordé dans la littérature des sciences de l'éducation depuis plusieurs décennies. Bien que pertinent et important, il n'est toujours pas mobilisé de manière significative dans les expériences éducatives en pratique d'enseignement-apprentissage. Cet aspect devient encore plus pertinent, notamment au niveau du élémentaire, car ses spécificités, en particulier la monodocence, semblent permettre une plus grande articulation interdisciplinaire qui, selon la littérature, ne se produit pas aussi fréquemment qu'on pourrait l'attendre. Cependant, plusieurs difficultés persistent quant à sa mise en œuvre, et la définition même de l'interdisciplinarité peut donner lieu à de multiples interprétations parmi le corps enseignant, ainsi qu'à des obstacles à sa concrétisation. Afin de comprendre les conceptions des enseignants du élémentaire sur les tâches interdisciplinaires, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 74 enseignants portugais de ce niveau d'enseignement. Les résultats révèlent l'existence de conceptions variées sur ce qu'est l'interdisciplinarité. De plus, ils montrent qu'il existe des domaines dans lesquels les enseignants perçoivent plus facilement la mise en œuvre de tâches interdisciplinaires.

Mots-clés: Interdisciplinarité; Élémentaire; Enseignants.

Tareas interdisciplinarias: concepciones de los maestros de primaria

Resumen: La interdisciplinariedad es un tema abordado en la literatura de las ciencias de la educación desde hace varias décadas, siendo reconocida por su pertinencia y relevancia pedagógica. No obstante, su movilización en las prácticas de enseñanza-aprendizaje aún es limitada, especialmente en contextos educativos reales. Esta cuestión adquiere particular importancia en el primer ciclo de la educación básica, donde las especificidades del modelo de monodocencia parecen favorecer una mayor articulación interdisciplinaria. A pesar de este potencial, persisten diversas dificultades en su implementación, entre ellas la multiplicidad de significados atribuidos al concepto de interdisciplinariedad por parte del profesorado, lo cual genera obstáculos en su aplicación práctica. Con el objetivo de comprender las concepciones de los docentes del primer ciclo respecto a las tareas interdisciplinarias, se llevó a cabo una encuesta mediante cuestionario a 74 profesores portugueses. Los resultados evidencian una diversidad de comprensiones en torno a la noción de interdisciplinariedad. Asimismo, señalan que existen áreas curriculares en las cuales los docentes perciben una mayor viabilidad para el desarrollo de propuestas interdisciplinarias, subrayando la necesidad de una clarificación conceptual y de apoyo formativo en este ámbito.

Palabras clave: Interdisciplinaridad; Primaria; Maestros.

Introdução

As dificuldades e as poucas experiências relatadas, associadas à implementação de práticas interdisciplinares no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituem a principal problemática do projeto que está na base do presente estudo. Intitulado de “Cenários de aprendizagem interdisciplinar na aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio no 1.º ciclo (CA11Ciclo)”, o projeto tem como principais objetivos: (i) descrever e analisar as concepções e práticas de professores do 1.º ciclo relativas à interdisciplinaridade; (ii) concetualizar, implementar e avaliar cenários interdisciplinares; e (iii) estimular mudanças nas práticas pedagógicas do 1.º CEB através da construção e implementação de cenários interdisciplinares em contextos reais.

O estudo que agora se apresenta relaciona-se essencialmente com o primeiro objetivo do projeto. Tendo em consideração a importância de realizar um diagnóstico para conhecer as concepções e práticas dos professores, com vista a um trabalho mais informado e fundamentado, este estudo foca-se nesse objetivo, pois somente uma descrição minuciosa do contexto permitirá melhores respostas na criação de materiais pedagógicos, o que se relaciona com o segundo objetivo do projeto.

Assim, e após uma aprofundada revisão de literatura, na qual se analisaram programas/cenários descritos que procuraram dar resposta a problemas relacionados com a implementação de práticas interdisciplinares, com este estudo, procuramos caracterizar concepções, práticas, assim como necessidades de professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente à implementação de atividades interdisciplinares, tentando, também, compreender quais as oportunidades e os constrangimentos associados ao contexto do 1.º CEB na implementação desse tipo de propostas pedagógicas.

Revisão da Literatura

A interdisciplinaridade tem sido tema e desafio recorrente e assumido no panorama científico, pelo menos nos últimos 50 anos. No caso do campo das ciências da educação, a sua afirmação, desde os anos 70, incentiva a uma transformação epistemológica do evoluir da teoria, práxis, planeamento, ação e reflexão do trabalho escolar de uma abordagem demasiado disciplinar da escola tradicional para uma progressiva abordagem interdisciplinar na escola moderna. Dado que este projeto enfoca aprendizagens interdisciplinares, importa clarificar o conceito de interdisciplinaridade, que, muitas vezes, é confundido com multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

De acordo com Pombo et al., (1993), a interdisciplinaridade significa uma zona intermédia entre a disciplinaridade, ou pluridisciplinaridade, e a transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade existe quando as diversas disciplinas dialogam entre si e se complementam, evitando-se toda a fragmentação causada pela disciplinaridade clássica (Luck, 2013). Nesse sentido, podemos dizer que a interdisciplinaridade comporta a integração de diferentes áreas do conhecimento num trabalho de troca e colaboração. Corresponde à interação entre duas ou várias disciplinas, sendo que esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até à integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino que a eles se ligam (Leif, 1976).

Plasmada no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) (Portugal, 2017), a interdisciplinaridade dos saberes é um dos pilares fulcrais para alavancar o contributo do sistema educativo para a promoção do desenvolvimento de valores e de competências transversais nos alunos e que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes das mudanças contemporâneas.

Potencialidades da prática da interdisciplinaridade

Num estudo conduzido por Oliveira (2017), numa situação de monodocência, a interdisciplinaridade revelou ser uma estratégia motivadora, reflexiva, inclusiva, auxiliadora e reguladora das aprendizagens, desde que realizada com intencionalidade pedagógica para corresponder aos interesses e necessidades dos alunos. Concluiu-se que os alunos do 1.º CEB participaram ativamente nas atividades realizadas segundo uma abordagem interdisciplinar e não sentiram dificuldades no processamento da informação, o que se refletiu nos seus desenhos e textos. Já no caso de polidocência, os alunos do 2.º CEB, embora inicialmente tivessem manifestado alguma estranheza e até relutância, mostraram-se mais motivados para as aprendizagens nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português.

Tendo em consideração as diferenças do regime de docência existentes entre o 1.º e o 2.º CEB, e o facto de a estratégia interdisciplinar nos processos de ensino e de aprendizagem implicar a cooperação entre docentes e entre docentes e alunos, foi possível perceber que no 1.º CEB, a adoção desta estratégia está facilitada. A monodocência permite que o professor utilize mais facilmente a abordagem interdisciplinar, cruzando saberes, diversificando os recursos e envolvendo os alunos.

Teixeira (2017) realça a interdisciplinaridade como estratégia didática de sucesso escolar, defendendo que, ao se introduzir a interdisciplinaridade nas intervenções pedagógicas, as crianças/alunos conseguem atingir múltiplas aprendizagens ao se apropriarem de um conjunto de conhecimentos que se interligam entre si, ao invés

de situações em que o saber é ensinado de forma segmentada. Para além disso, concluiu que a interdisciplinaridade, quando convocada na construção de materiais pedagógicos, ganha maior relevância na produção do conhecimento, contribuindo para aprendizagens mais significativas e ativas.

Lopes (2014) foca a potencialidade do trabalho interdisciplinar na ancoragem dos saberes na cultura do quotidiano, sendo estes problematizadores do real: quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais, o conhecimento que é parte da vida quotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo.

Num estudo de Cavadas e Mestrinho (2019), os futuros professores reportam várias potencialidades associadas à realização de projetos integradores na sua formação, principalmente, a relevância das propostas articuladoras para uma melhor compreensão dos conteúdos de diferentes unidades curriculares. Valorizam, ainda, o forte carácter prático das atividades e a vivência das diferentes etapas de um processo investigativo. Conclusões semelhantes foram encontradas noutros estudos recentes (Dameão et al., 2021; Oliveira, 2021; Santana et al., 2024).

Desafios da prática da interdisciplinaridade

Outros estudos há que apontam para os desafios que podem ser encontrados nas práticas da interdisciplinaridade. Por exemplo, no estudo de Simoneti e Bernardi (2018) houve unanimidade dos entrevistados no que se refere à falta de tempo para planeamento e elaboração de uma atividade interdisciplinar com seus pares, visto que não é possível pensar práticas dessa natureza sem que haja diálogo entre os professores. As comunidades de práticas cooperantes entre professores não estão instituídas por todo o tecido escolar, o que dificulta fortemente o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas. Vários estudos destacam a ausência de tempo nas escolas para refletir (Cavadas & Mestrinho, 2019; Rodrigues, 2017), avaliar e implantar inovações como um dos entraves de uma proposta interdisciplinar. Trata-se, portanto, de um obstáculo que se prende com organização escolar institucional e de foro administrativo.

Oliveira (2017) refere, por exemplo, que através da observação direta das aulas das docentes cooperantes e das entrevistas realizadas às mesmas, aperceberam-se de que aquelas, pontualmente, praticam a interdisciplinaridade no seu dia a dia, mas, na grande maioria das vezes, sem intencionalidade pedagógica. Todas as professoras cooperantes afirmaram que a interdisciplinaridade é relevante e que existe vantagem na sua utilização. Contudo, esta opinião não se refletia nas suas práticas educativas, uma vez que a preparação e planificação das aulas não contemplavam de forma objetiva esta estratégia.

Bonatto et al. (2012) argumentam que o exercício interdisciplinar vem sendo considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, sem grande alcance e sem resultados convincentes. Por falta de tempo, interesse ou preparação, o exercício docente ignora geralmente a intervenção de outras disciplinas na realidade ou facto que está a ser trabalhado com os alunos.

Podem existir também limitações relativamente à formação inicial de professores. Teixeira (2017) ressalta as inseguranças iniciais dos professores em formação em relação à promoção da interdisciplinaridade no ensino. Importa referir que no início do estágio havia alguns receios e angústias no que toca à prática educativa interdisciplinar, havendo alguma insegurança ao introduzir este tipo de estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Sendo o objetivo desta investigação caracterizar concepções assim como necessidades dos professores do 1.º CEB relativamente à implementação de atividades interdisciplinares, considera-se adequada uma metodologia de investigação de carácter qualitativo seguindo um paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 2000).

Os dados deste estudo foram obtidos através da aplicação de um questionário original online, realizado no *Google Forms*, que foi divulgado pelos autores com a ajuda dos parceiros deste trabalho, o Centro Ciência Viva e a Direção Geral de Educação. Tendo como ponto de partida a revisão de literatura, o questionário, com seis questões de fechadas e oito questões de resposta aberta, apresenta uma primeira parte, em que se visa a caracterização dos participantes, nomeadamente no que diz respeito ao sexo, idade, formação académica, distrito/ilha onde atualmente leciona e há quantos anos leciona; uma segunda parte que se relaciona com as perceções dos professores sobre a interdisciplinaridade; e a terceira relacionada com as suas práticas interdisciplinares. Numa fase prévia, todos os docentes do projeto responderam ao questionário com o objetivo de aferir a sua aplicabilidade e corrigir eventuais falhas. Posteriormente, os dados foram tratados numa folha de cálculo Excel.

Os dados foram analisados através de uma análise interpretativa, tendo como ponto de partida a revisão de literatura realizada. As categorias de análise foram construídas a partir de uma análise de conteúdo de natureza indutiva, seguindo os princípios clássicos deste método. Após uma leitura flutuante dos dados, procedeu-se à identificação de unidades de sentido recorrentes, que foram progressivamente agrupadas com base em critérios de semelhança semântica e conceptual em função da revisão da literatura. Este processo deu origem a categorias provisórias, posteriormente refinadas através de sucessivas leituras e de um confronto sistemático com os dados empíricos, de modo a garantir a sua coerência interna e distinção

mútua. As categorias finais resultam, assim, de um processo iterativo entre os dados recolhidos e a interpretação analítica, assegurando a sua pertinência face aos objetivos do estudo.

Participantes

Os participantes deste estudo foram 74 professores de 1.º ciclo, maioritariamente do sexo feminino (93,2%), com idades compreendidas entre os 22 e os 74 anos, sendo a média das idades correspondente a 47,2 anos. A maioria dos inquiridos leciona há mais de 20 anos. Em termos de formação académica, 58 inquiridos têm concluída uma Licenciatura, 1 um Bacharelato, 14 um Mestrado e 1 um Doutoramento. Apesar de terem respondido professores de diversos distritos e ilhas do país, metade leciona na zona de Lisboa e Vale do Tejo (LVT).

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do projeto, tendo-se garantido o anonimato das respostas. Foi, ainda, indicado que a participação no estudo implicava a aceitação dos termos relativos ao consentimento informado e à permissão para a utilização dos dados recolhidos no decorrer de trabalhos de investigação.

Apresentação dos Resultados

Concepções sobre tarefas interdisciplinares

No que diz respeito aos resultados, cinquenta e um docentes referem que as tarefas interdisciplinares são tarefas que abrangem diferentes áreas do saber, como, por exemplo, Estudo do Meio e Português, Estudo do Meio e Matemática e Português e Matemática (Tabela 1).

Tabela 1 *Caraterísticas associadas às tarefas interdisciplinares.*

DIMENSÕES	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS)
Número de áreas do saber	Diferentes/diversas áreas do saber	38
	Pelo menos 2 áreas do saber	9
	Pelo menos 3 áreas do saber	2
	Todas as áreas	2
Foco na articulação	Não explicitado	34
	Conteúdos/Conhecimento/ Conceitos	14
	Competências	4

DIMENSÕES	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS)
Aspetos metodológicos das tarefas	Orientado por temas	9
	Necessidade de ligação entre as tarefas	3
	Adoção da metodologia de trabalho de projeto	3
	Promoção de competências	4

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

A grande maioria destes docentes (38/51) optou por não especificar o número mínimo de áreas envolvidas, referindo apenas que devem ser diferentes/diversas, enquanto outros docentes optaram por explicitar: 9 consideram ser necessária a articulação entre duas ou mais áreas; 2 a articulação entre três ou mais áreas; e 2 indicaram ser necessário abranger todas as áreas.

Entre os docentes que referem a necessidade de as tarefas interdisciplinares articularem áreas, a grande maioria (34 docentes) não indica qual o foco dessa articulação. No entanto, 14 docentes explicitam a necessidade de articular conceitos/conhecimentos/saberes, e 4 de articular ou mobilizar competências de diferentes áreas disciplinares, embora não referiam quais.

Apesar de em número mais reduzido, há docentes que referem alguns caraterísticas pedagógico-didáticas que as tarefas interdisciplinares devem contemplar: 9 referem a necessidade de as tarefas englobarem um tema que pode ser abordado transversalmente (por exemplo, o corpo humano); 4 a necessidade de promoverem o desenvolvimento de competências, tais como as competências sociais e a de mobilização de conhecimentos entre áreas; 3 a necessidade de as tarefas possuírem um fio condutor, não tendo, no entanto, sido capazes de precisar como o concretizar; 3 a adoção da metodologia de trabalho de projeto, que se caracteriza por ser uma abordagem pedagógica centrada na resolução de problemas reais em que os alunos investigam, planificam e executam um trabalho de modo ativo e colaborativo.

Vantagens associadas às tarefas interdisciplinares

Em termos gerais, uma das vantagens apontadas é o contributo das tarefas interdisciplinares para a melhoria da aprendizagem dos alunos, como se pode ver na Tabela 2.

Tabela 2 *Vantagens no uso de tarefas interdisciplinares.*

Dimensões	Categorias	Frequência absoluta (número total de respostas)
Planeamento de tarefas	Maior cooperação entre professores	1
Implementação de tarefas	Melhoria da qualidade do ensino	8
	Gestão mais adequado do tempo e recursos	7
Aprendizagem dos alunos	Aprendizagens mais integradas	18
	Aprendizagens mais significativas e autênticas	14
	Desenvolvimento de competências gerais	12
	Maior motivação/envolvimento	11
	Melhor compreensão	6

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Várias respostas denotam as razões que contribuem para essa melhoria. Entre as razões mais invocadas, destaca-se o desenvolvimento de aprendizagens mais integradas, assim como mais significativas e autênticas. Por fim, há ainda docentes que salientam o papel que estas tarefas desempenham na motivação e envolvimento dos alunos, sem, no entanto, conseguirem precisar como.

Desvantagens associadas às tarefas interdisciplinares

Trinta e cinco docentes reportam não identificar desvantagens/dificuldades associadas ao desenvolvimento de tarefas interdisciplinares. Entre os que descrevem desvantagens/dificuldades (Tabela 3), é evidente um maior enfoque no planeamento das tarefas, o que contrasta com o cenário descrito para as vantagens associadas à interdisciplinaridade.

Tabela 3 *Desvantagens no uso de tarefas interdisciplinares.*

Dimensões	Categorias	Frequência absoluta (número total de respostas)
Planeamento de tarefas	Maior exigência/complexidade no planeamento	8
	Pouca disponibilidade de materiais de apoio	4
	Pouco tempo disponível para o planeamento	6
	Pouca adesão dos colegas	3
Implementação de tarefas	Mais tempo para a execução de tarefas	7
	Gramática escolar	3
Aprendizagens dos alunos	Abordagem mais difícil para os alunos	5

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

No que diz respeito ao planeamento de tarefas interdisciplinares, surgem várias dificuldades que se inter-relacionam: i) planeamento mais complexo, em virtude da necessidade de articular conteúdos de diferentes áreas; ii) pouco tempo disponível para o planeamento de aulas; iii) poucos materiais de apoio disponíveis; iv) pouca adesão por parte de outros colegas.

O facto de a implementação de tarefas interdisciplinares implicar mais tempo é perspectivado por alguns professores como uma desvantagem, intimamente associado à dificuldade em cumprir o currículo. Há ainda professores que apontam dificuldades de implementação em virtude da própria dinâmica escolar, isto é, da inflexibilidade dos espaços e tempos atribuídos às diferentes áreas disciplinares.

Regularidade e recursos na adoção de tarefas interdisciplinares

Quando questionados sobre o facto de realizarem tarefas interdisciplinares, apenas três dos professores inquiridos responderam que não o costumam fazer, sendo que dois desses docentes referem que começariam a usar tarefas interdisciplinares caso existisse material de apoio digital e adaptado aos programas em vigor.

Por outro lado, dos 71 inquiridos que responderam realizar tarefas interdisciplinares (Tabela 4), para além das que aparecem nos manuais escolares, 32,4% referem realizá-las todos os dias, 22,5% duas a três vezes por semana e 19,7% semanalmente, ou seja, a maioria dos professores inquiridos refere realizar tarefas interdisciplinares de modo regular.

Tabela 4 Regularidade de utilização de tarefas interdisciplinares.

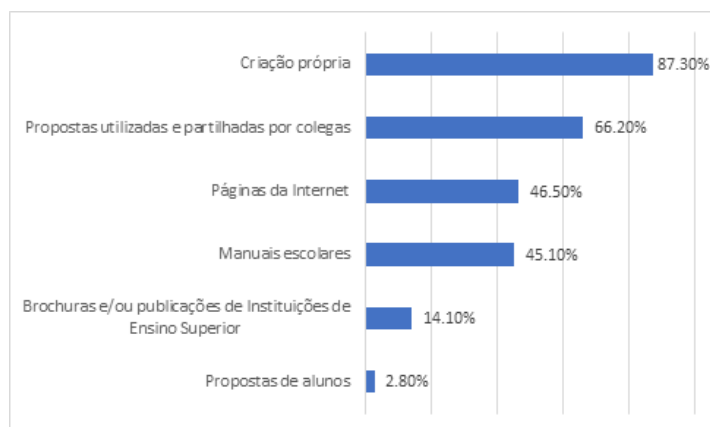
REGULARIDADE DE UTILIZAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS)
Todos os dias	23
Duas a três vezes por semana	16
Semanalmente	14
Quinzenalmente	5
Mensalmente	6
Uma vez por período/semestre escolar	3
Ocasionalmente	1
Outro	3

Fonte: Elaborada pelos autores.

De facto, a caracterização das tarefas interdisciplinares denunciou diferentes entendimentos. Por exemplo, para a docente A “[...] para ter português basta ter escrita, o texto apresentado é algum tipo de texto e já se trabalha a disciplina de português”, o que denota pouca intencionalidade, organização e planeamento da interdisciplinaridade.

Relativamente aos recursos utilizados na seleção ou preparação de tarefas interdisciplinares (Gráfico 1), os professores seleccionaram mais do que uma opção, sendo que a maioria das respostas (87,3%) é referente à conceptualização das propostas por parte dos professores, referindo-se 66,2% à utilização de propostas partilhadas por outros colegas e 46,5% ao recurso a páginas da internet.

Gráfico 1 Recursos utilizados aquando da seleção/ preparação de tarefas interdisciplinares



Fonte: Autoria própria.

Áreas das tarefas disciplinares

Em relação às áreas que costumam trabalhar com cada uma das tarefas interdisciplinares, é de referir que alguns dos professores inquiridos (6) mencionaram à área de Cidadania, mas, devido à natureza dessa área ser interdisciplinar, essas respostas não foram contabilizadas nas tabelas abaixo. Por outro lado, e devido ao facto de alguns dos inquiridos subdividirem a área de Educação Artística, enquanto outros não o fizeram, as respostas foram sempre contabilizadas com a Educação Artística como um todo.

Ao analisar as respostas dos professores em relação às áreas que costumam trabalhar com as tarefas interdisciplinares, começámos por perceber quantas áreas os inquiridos referem trabalhar com cada uma das tarefas interdisciplinares que realizam com os seus alunos.

Analisando os dados recolhidos, verifica-se que a maioria das respostas dos docentes se centra no trabalho interdisciplinar de duas áreas, sendo que o número de respostas vai diminuindo consoante o número de áreas vai aumentando. Tal pode ser explicado pela dificuldade associada em interligar várias áreas disciplinares.

Em relação às áreas concretas (Tabela 6), os professores referiram diversos conjuntos de áreas sendo que a maioria incide no trabalho, em modo interdisciplinar, entre as áreas de Estudo do Meio e Português, Estudo do Meio e Matemática e Português e Matemática. É de realçar que apenas 6 inquiridos referem realizar tarefas interdisciplinares que envolvam, em simultâneo, as áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática.

Analisando as áreas mais referidas pelos professores como tratando-se das áreas que trabalham na realização de tarefas interdisciplinares (Tabela 7), verifica-se que existe uma tendência para trabalharem mais facilmente tarefas interdisciplinares que envolvam a área do Português, seguida da do Estudo do Meio, da Matemática e da Educação Artística (na sua globalidade ou apenas em parte).

Tabela 6 *Áreas trabalhadas nas tarefas interdisciplinares.*

ÁREAS TRABALHADAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS)
Estudo do Meio e Português	30
Estudo do Meio e Matemática	20
Estudo do Meio e Educação Artística	8
Português e Matemática	20
Português e Educação Artística	17
Matemática e Educação Artística	15

ÁREAS TRABALHADAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS)
Matemática e Educação Física	7
Estudo do Meio, Português e Educação Artística	15
Português, Matemática e Educação Artística	12
Estudo do Meio, Português e Matemática	6
Outros	26

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Tabela 7 Número de referências a cada área.

ÁREAS TRABALHADAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (NÚMERO TOTAL DE OPÇÕES DE RESPOSTA QUE INCLUEM A ÁREA)
Português	120
Estudo do Meio	100
Matemática	99
Educação Artística	83
Educação Física	20
TIC	10

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Discussão

No presente trabalho procurámos caracterizar e analisar as práticas e as perceções dos docentes do 1.º CEB relativamente à implementação de atividades interdisciplinares.

Tal como noutros estudos (Baumfield et al., 2010; Leite, 2018; Miranda, 2020; Pereira & Antunes, 2021), os docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico parecem perspetivar de forma positiva a implementação de tarefas interdisciplinares. No entanto, os resultados aparentam evidenciar pouca compreensão sobre o que são e como se caracterizam as práticas interdisciplinares (Clements & Sarama, 2021). Este aspeto é igualmente identificado noutros países, mesmo quando a aprendizagem interdisciplinar constitui o cerne de alguns currículos, como é o caso do currículo da Escócia (Harvie, 2020).

Os resultados revelam ainda que, enquanto as vantagens associadas à interdisciplinaridade reportadas pelos docentes dizem essencialmente respeito à melhoria das aprendizagens dos alunos (Chiang et al., 2022; Dias & Loureiro, 2022; Habeeb et al., 2024; Leite, 2018; Lugo-López & Pérez-Almagro, 2022; Oliveira, 2021; Peixoto,

2022), as desvantagens surgem mais associadas ao planeamento e implementação das tarefas.

A dificuldade manifestada por vários professores no que diz respeito à própria definição de tarefas interdisciplinares, associada à elevada proliferação de conceptualizações sobre interdisciplinaridade e práticas interdisciplinares, assim como a própria dificuldade/complexidade que alguns docentes associam à construção de tarefas interdisciplinares, sustenta a necessidade de um maior investimento ao nível da formação inicial e continuada de professores, assim como de uma maior teorização e sistematização desta área (Goos et al., 2023).

Através dos dados analisados, torna-se possível verificar que é estabelecida uma forte associação entre a interdisciplinaridade e a promoção de competências gerais, como a autonomia e a criatividade que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento mais global e integral do aluno (Ângelo, 2023; Magalhães, 2020). Há, no entanto, docentes que se focam mais na dimensão cognitiva, realçando a melhoria ao nível da compreensão dos conteúdos científicos como a grande vantagem das tarefas interdisciplinares. (Kim et al., 2023).

Enquanto as vantagens dizem essencialmente respeito às aprendizagens dos alunos, as desvantagens surgem associadas à construção dos materiais didáticos que suportam estas tarefas interdisciplinares e à escassez de tempo para elaborar ou reunir estes mesmos materiais, tal como evidenciado noutros estudos já referidos (Cavadas & Mestrinho, 2019; Simoneti & Bernardi, 2018). Tais constatações levam-nos a ressaltar a premência de haver materiais didáticos pertinentes que auxiliem o professor na dinamização de aulas de cariz interdisciplinar (Lupo et al., 2020).

É ainda de destacar o facto de os docentes não terem mencionado desafios ao nível da articulação e colaboração entre docentes, o que contrasta com os resultados de outros estudos (e.g. Dias & Loureiro, 2022; Simoneti & Bernardi, 2018). Esta ausência de referências por parte dos participantes pode indiciar que, no contexto em análise, a articulação entre docentes é percecionada como eficaz ou suficientemente consolidada, não sendo entendida como um constrangimento relevante. Outra possibilidade poderá consistir numa normalização dessas dificuldades, que deixam de ser explicitadas no discurso docente, ou ainda numa menor valorização da colaboração entre docentes enquanto dimensão crítica do processo educativo. Assim, este resultado sugere a necessidade de aprofundar a forma como os docentes conceptualizam e vivenciam a colaboração profissional, bem como os fatores contextuais que podem explicar esta divergência face à literatura existente.

Por fim, como se pôde constatar, a área das TIC foi a menos referida pelos professores como área utilizada nas tarefas interdisciplinares aplicadas. Este dado torna-se particularmente relevante se se atender ao facto de as TIC, na matriz curricular do 1.º ciclo, à semelhança de Cidadania e Desenvolvimento, assumirem um carácter

transdisciplinar, pressupondo-se a sua integração e articulação com qualquer outra área disciplinar. No entanto, a reduzida referência às TIC pode não significar a sua ausência das práticas pedagógicas, mas antes a sua diluição enquanto área autónoma, sendo percecionada pelos docentes como um recurso ou instrumento transversal ao serviço das restantes disciplinas. De qualquer forma, esta menor visibilidade levanta a questão de saber até que ponto a transdisciplinaridade das TIC se traduz numa integração intencional e sistemática, ou se, pelo contrário, contribui para a sua desvalorização enquanto área de aprendizagem com objetivos próprios. Seria necessário um aprofundamento desta questão, mas parece-nos que será mais o segundo aspeto.

Conclusão

O presente estudo permitiu compreender as práticas e perceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à implementação de atividades interdisciplinares. Os resultados revelam uma valorização clara desta abordagem, sobretudo pelo seu contributo para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento global dos alunos. Contudo, evidencia-se uma compreensão ainda pouco consolidada do conceito de interdisciplinaridade, aspeto que se mantém consistente com a literatura nacional e internacional.

Se a interdisciplinaridade é relevante na formação de qualquer cidadão, ela é ainda mais premente na formação de professores dos primeiros anos de escolaridade, dado que se espera que eles próprios adotem um ensino com essas características. Também Cavadas e Mestrinho (2019) apontam para a necessidade de os futuros professores terem de lidar com projetos integradores na sua formação inicial para serem capazes de transpor para a sua prática futura. No entanto, os planos de estudo da licenciatura em Educação Básica estão ainda alicerçados numa lógica eminentemente disciplinar, sendo escassos os exemplos de unidades curriculares que procuram cruzar saberes de diferentes áreas (Valente et al., 2023).

As principais dificuldades identificadas pelos docentes situam-se ao nível do planeamento, da definição das tarefas e da elaboração de materiais, mais do que nas aprendizagens dos alunos. Estes constrangimentos reforçam a necessidade de um maior investimento na formação de professores, bem como na produção de referenciais teóricos e recursos pedagógicos que apoiem a concretização de práticas interdisciplinares de forma intencional e estruturada.

O desenvolvimento de tarefas interdisciplinares e a sua divulgação parecem constituir outro eixo da maior importância que irá permitir, a par com a formação de professores, mitigar vários constrangimentos percecionados pelos docentes relativamente à adoção de práticas interdisciplinares. Em primeiro lugar, permitirão dar

resposta direta à escassez de materiais que suportem estas tarefas (Curi & Martins, 2020). Em segundo, contribuirão para mitigar constrangimentos de ordem temporal, uma vez que o tempo associado à preparação das tarefas será canalizado para a adaptação de recursos já existentes (Gao et al., 2020; Goos et al., 2023). Em terceiro, concorrerão para que os docentes tenham contacto com diferentes propostas, com diferentes metodologias, contribuindo para aumentar o repertório de metodologias e abordagens interdisciplinares (Goos et al., 2023; Solares-Rojas et al., 2022).

A necessidade de apostar no desenvolvimento de recursos didáticos deste âmbito é ainda mais premente uma vez que os docentes têm inúmeros recursos para o desenvolvimento de aulas sobre os mesmos conteúdos, mas com uma natureza disciplinar.

O presente estudo apresenta algumas limitações. A metodologia não permitiu a observação direta das práticas pedagógicas. A amostra de 74 professores apresenta limitações de representatividade, nomeadamente a concentração geográfica na região de LVT. Por fim, a diversidade de concepções sobre interdisciplinaridade pode ter influenciado algumas respostas. Apesar destas limitações, os resultados contribuem para uma melhor compreensão das concepções e necessidades dos professores do 1.º CEB relativamente à interdisciplinaridade.

Agradecimentos

Este artigo faz parte do projeto Cenários de aprendizagem interdisciplinar na aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio no 1.º ciclo, financiado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Agradecemos à Direção Geral de Educação e ao Centro Ciência Viva o apoio na divulgação do questionário que nos permitiu recolher os dados analisados neste artigo.

Referências bibliográficas

- Ângelo, A. C. (2023). Uma abordagem interdisciplinar entre o bloco de jogos e a matemática do 1.º ciclo do ensino básico. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Baumfield, V., Hulme, M., Livingston, K., & Menter, I. (2010). Consultation and engagement? The reshaping of teacher professionalism through curriculum reform in 21st century Scotland. *Scottish Educational Review*, 42(2), 57–73. Disponível em https://brill.com/view/journals/ser/42/2/article-p57_5.xml Acesso a 1 de junho 2020.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Atas do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.

- Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501> Acesso a 10 de outubro de 2024.
- Cavadas, B., & Mestrinho, N. (2019). Ensinar matemática numa perspetiva interdisciplinar. *Educação e Matemática*, 159, 154. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2586/2630>. Acesso a 1 de junho de 2020.
- Chiang, F., Chang, C-H., Wang, S., Heng Cai, R., & Li, L. (2022). The effect of an interdisciplinary STEM course on children's attitudes of learning and engineering design skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 55–74, <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09603-z>
- Clements, D., & Sarama, J. (2021). STEM or STEAM or STREAM? Integrated or interdisciplinary? In C. Cohns & S. Garvis (Eds.), *Embedding STEAM in early childhood education and care* (pp. 75–85). Palgrave Macmillan.
- Curi, E., Martins, P. (2020). As concepções, crenças e mitos evidenciados por um grupo de professores do ciclo interdisciplinar da rede municipal da cidade de São Paulo. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, e020011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/109>. Acesso a 2 de novembro de 2024.
- Dameão, A., Pereira, P., Rosa, P., & Errobidart, N. (2021). O conceito de interdisciplinaridade e de abordagem interdisciplinar para professores de ciências em processo de formação continuada. *VIDYA*, 41(1), 279–299. <https://doi.org/10.37781/vidya.v41i1.3880>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-28). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Dias, A., & Loureiro, C. (Org.) (2022). *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipi/eselx/ebook.013>
- Gao, H., Zhang, Y., Shangguan, Y., & Wu, H. (2020). Development, implementation and optimization of interdisciplinary STEAM school-based curriculum. *2020 Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*. (pp. 116–121). IEEE.
- Goos, M., Carreira, S., & Namukasa, I. K. (2023). Mathematics and interdisciplinary STEM education: Recent developments and future directions. *ZDM–Mathematics Education*, 55(7), 1199–1217.
- Habeeb, K., Alnajjar, A., & Jafer, Y. (2024). Effects of an interdisciplinary approach in science and arts on cognitive development of kindergarten children. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-12.
- Harvie, J. (2020). Interdisciplinary learning: Addressing the implementation gap. *Scottish Educational Review*, 52, 48-70. Disponível em <https://eprints.gla.ac.uk/227172/3/227172.pdf>. Acesso a 1 de junho de 2020.
- Kim, J., Burkhauser, M., Relyea, J., Gilbert, J., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D., & McIntyre, J. (2023). A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from

- first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 73-98. <https://doi.org/10.1037/edu0000751>
- Leif, J. J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Editorial Notícias.
- Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º ciclo do ensino básico. In F. Veiga (Org.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 415-447). Edições Climepsi.
- Lopes, A. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Luck, H. (2013). *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos*. Vozes.
- Lugo-López, N. D., & Pérez-Almagro, M. del C. (2022). Estratégia pedagógica interdisciplinar para o ensino do ciclo inicial do ensino básico do Colômbia. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 547-569.
- Lupo, S., Berry, A., Thacker, E., Sawyer, A., & Merritt, J. (2020). Rethinking text sets to support knowledge building and interdisciplinary learning. *The Reading Teacher*, 73(4), 513-524. <https://doi.org/10.1002/trtr.1869>
- Magalhães, A. M. (2020). *O potencial da internet das coisas na abordagem interdisciplinar do currículo na área das ciências no 3º ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento). Universidade Católica Portuguesa.
- Miranda, A. C. (2020). *As artes visuais para uma aprendizagem interdisciplinar: operacionalização em 1º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como estratégia de ensino-aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB* (Relatório de estágio). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliveira, M. B. (2021). *A interdisciplinaridade no 1º ciclo do ensino básico: Tarefas de educação física com matemática* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro.
- Peixoto, I. T. (2022). *O património local como potenciador de uma aprendizagem interdisciplinar no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pereira, T., & Antunes, S. (2021). Processo criativo, aprendizagens e conhecimento: Uma abordagem interdisciplinar em artes visuais. In P. S. Lopez & M. R. Juste (Orgs.), *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural* (pp. 75-85). Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (1ª ed.). Texto Editora.
- Portugal. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho: Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Acesso a 15 de setembro de 2021.

- Rodrigues, S. V. (2017). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf. Acesso a 15 de setembro de 2021.
- Santana, J. E. S., Santos, H. L. da S., & Santana, E. R. dos S. (2024). Sequência de ensino interdisciplinar: Relato de experiência no Ensino Médio. *Encontro Baiano de Educação Matemática*, 1–9. Disponível em <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ebem/article/view/98>. Acesso a 2 de novembro de 2024.
- Simoneti, D., & Bernardi, L. (2018). Interdisciplinaridade: Desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR. *Revista de Educação Pública*, 27(66), 997–1017. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3614/pdf>. Acesso a 1 de junho de 2020.
- Solares-Rojas, A., Arellano-Aguilar, O., García González, M., López-Vargas, M. del R., Coles, A., & Méndez Serrano, A. (2022). Mathematics education and social-environmental crises: An interdisciplinary proposal for didactic innovation with rural communities in Mexico. *Research in Mathematics Education*, 24(2), 202–223. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2062781>
- Teixeira, R. (2017). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do uso de materiais didáticos* (Tese de mestrado). Universidade dos Açores.
- Valente, B., Feio, M., & Leite, T. (2023). Os cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal: Uma análise comparativa. *Educação e Pesquisa*, 49, e261454. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349261454>. Acesso a 20 de dezembro de 2023.

Ana Caseiro

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, CIED e
Ci&DEI
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4352-7614>
Email: anac@eselix.pt

Bianor Valente

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Ci&DEI
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6541-8000>
Email: bianorv@eselix.pt

Antónia Estrela

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, CIED, e
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5170-4468>
Email: antoniaestrela@eselix.pt

Luís Mendes

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5281-4207>

Email: luism@eselx.ipl.pt

Direitos de Autor © 2026

Ana Caseiro, Bianor Valente, Antónia Estrela, Luís Mendes

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0
International License.



Data de submissão: maio 2025

Data de avaliação: junho 2025

Data de publicação: janeiro 2026