

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ECO DE MUDANÇA

CURRICULAR ARTICULATION IN PRACTICUM: AN ECHO OF CHANGE

INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL PRACTICUM: UN ECO DE CAMBIO

Isabel Reis¹

Teresa Sarmiento²

Carlos Silva³

Resumo: Este estudo, realizado no âmbito de um estágio de Educação Básica, pretende analisar as potencialidades da integração curricular na construção de competências transversais. Parte-se da contextualização do centro de interesse de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar pela temática dos animais e de uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo desenvolvimento sustentável. Pretende-se que as aprendizagens contribuam para a formação de cidadãos conscientes, informados e pró-ativos, com base na construção de conhecimentos em espiral, onde os conteúdos e competências possuem uma dimensão conceptual, procedimental e atitudinal que se complementam entre si.

Palavras-chave: Competências transversais. Ecoliteracia. Integração curricular; Investigação ao serviço das práticas.

Abstract: This study, carried out as part of a Basic Education internship, aims to analyse the potential of curricular integration in the construction of transversal competences. It starts from the contextualization of the center of interest of a group of children from a Kindergarten on the theme of animals and a 3rd year class of Primary School concerning sustainable development. It is intended that the outcomes learnings contribute to the formation of conscious, informed and proactive citizens, based on building a spiral of knowledge, in which the contents and competences have a conceptual, procedural and attitudinal dimension that complement each other.

Keywords: Transversal competences. Ecoliteracy. Curricular integration; Research for practices.

Resumen: Este estudio, realizado como parte del practicum de Educación Básica, analiza el potencial de la integración curricular en la construcción de competencias transversales. Se basa en la contextualización del centro de interés de un grupo de niños en educación preescolar sobre el tema de los animales y una clase del tercer año de la escuela primaria para el desarrollo sostenible. Se pretende que los aprendizajes contribuyan a la formación de ciudadanos conscientes, informados y proactivos, basados en la construcción del conocimiento en espiral, donde los contenidos y competencias tienen una dimensión conceptual, procesal y actitudinal que se complementan entre sí.

Palabras-clave: Competencias transversales. Ecoliteracia. Integración curricular; Investigación al servicio de las prácticas.

Envio 09/06/2020

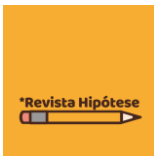
Revisão 09/08/2020

Aceite 19/08/2020

¹ Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho, reisisabel548@gmail.com

² Professora Auxiliar da Universidade do Minho. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Estudos da Criança. tsarmiento@ie.uminho.pt, ORCID 0000-0002-2371-399X

³ Professor Auxiliar da Universidade do Minho. Investigador integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança. carlos@ie.uminho.pt, ORCID 0000-0003-2916-5450



Introdução

Este texto resulta da investigação desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), concernente ao Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), do Instituto de Educação da Universidade do Minho, tendo sido realizada em dois semestres: o primeiro em Jardim de Infância (com crianças entre os 3 e os 5 anos) e o segundo numa sala do 3.º ano do 1.º Ciclo (crianças de 8 e 9 anos). O processo de investigação ao serviço das práticas, de que aqui se apresenta uma síntese dos processos e resultados, ancorou-se na seguinte questão-problemática: “Será que a articulação entre as/os áreas curriculares/conteúdos e o trabalho cooperativo, através da ecoliteracia, contribuem para a construção de competências transversais?”. A definição da questão de investigação-ação resultou da análise de dados diversificados, constituindo-se, numa primeira fase, a observação como crucial para refletir com rigor sobre as interações entre as crianças, pois “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Deste modo, foi possível identificar na Educação Pré-Escolar que o grupo de crianças não apresentava uma identidade singular e grupal coesa, o que provocava atritos, particularmente baterem uns nos outros, tecerem comentários depreciativos relativos aos registos de outras crianças e não cederem na gestão dos materiais. No que concerne ao grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) verificou-se que os alunos se demonstravam participativos e empenhados, contudo, o seu léxico ativo era diminuto. Também, neste grupo, se constatou a dificuldade de escutarem, partilharem e valorizarem as opiniões dos colegas, fossem estas similares ou distintas das suas. Globalmente, aderiam às atividades, no entanto realizavam-nas de forma mnemónica, denotando-se lacunas em competências cruciais para uma cidadania informada, consciente e pró-ativa.

Neste quadro, atendendo à matriz flexível e aberta deste projeto, articularam-se os interesses das crianças referentes à Área do Conhecimento do Mundo/Área Curricular de Estudo do Meio, com as outras áreas previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa,

2016) e no programa do 1CEB (ME/DEB, 2004), respetivamente com recursos pedagógicos diversificados de modo contextualizado, integrador e transversal. Trata-se de promover o contacto com suportes físicos e digitais abrangentes de forma a potenciar o pensamento crítico, criativo e reflexivo. Evidencia-se, assim, a importância de um profissional construtor do currículo que identifica, reflete, colabora e articula o currículo nacional com as especificidades de cada criança e do contexto pedagógico, implementando estratégias metodológicas promotoras de um conhecimento em rede, no qual estas têm um papel ativo, estabelecendo nexos de significatividade e funcionalidade entre as aprendizagens, integrando-as e transferindo-as para os diferentes sistemas de que fazem parte.

Refira-se que este projeto de investigação desenvolvido num contexto de estágio, reflete as experiências de aprendizagem construídas pelas crianças, assim como o processo de desenvolvimento profissional, sustentando-se no ciclo de observação, planificação, registo, reflexão e ação, sendo esse o cerne das decisões metodológicas, pedagógicas e curriculares.

A investigação ao serviço das práticas no âmbito da formação inicial de professores

A formação de professores, em Portugal, é realizada com o grau académico de Mestre (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), mestrado este realizado após a concretização da Licenciatura em Educação Básica, com a duração de três anos, durante a qual os estudantes realizam uma aproximação a contextos escolares, a que se seguem, então durante a pós-graduação, dois semestres de estágio, com observação e intervenção pedagógica. As aprendizagens profissionais da docência e da identidade do professor vão-se constituindo, dessa forma, a partir do diálogo, da reflexão sobre as práticas pedagógicas, à luz dos conhecimentos teórico-conceituais, das vivências socioculturais e de experiências de vida pessoais em estágio, num processo dialógico entre ação e reflexão, numa dinâmica de investigação-ação, também por nós designado de investigação ao serviço da melhoria das práticas. Nessa linha de formação, o estágio é um espaço fértil para o desenvolvimento profissional da docência, para o encontro com as práticas de ensino, com o contexto escolar, com professores e alunos. Entende-se que a vivência e aproximação à

realidade educativa, futuro campo de trabalho do formando, não se refere a uma simples entrada no campo educativo, substanciada em um posicionamento ingênuo ou acrítico; pelo contrário, pretende-se que seja um contato reflexivo, investigativo, analítico (Paniago & Sarmiento, 2015).

No processo de prática de estágio da Universidade do Minho, a investigação é, assim, integrada como um componente formativo, fato que possibilita o desenvolvimento do espírito científico na formação do professor que se quer pesquisador, durante a formação. Em termos organizativos, no caso concreto do MEPEE1CEB, o estagiário desenvolve o seu processo formativo em práticas pedagógicas, num primeiro semestre, em Jardim de Infância e, no semestre seguinte, numa sala do 1.º Ciclo, onde, com apoio de professores cooperantes (os professores titulares de turma) no quotidiano da escola e sob a supervisão de um docente da universidade, com quem reúne semanalmente e reflete com base na documentação pedagógica que vai produzindo, a partir da observação, define colaborativamente um projeto de intervenção, o qual se apoia num processo de investigação.

Caracterização do contexto e definição da intervenção-investigação

A caracterização do contexto pedagógico é fundamental neste projeto, visto que permite situar o estudo, bem como adequar as propostas de atividades às especificidades identitárias inerentes a cada criança. Esta contextualização possibilita que o educador⁴/professor potencie os recursos físicos e humanos e colmate limitações de natureza distinta, o que obriga à presença de um profissional reflexivo e com capacidade de interpretação e adaptação. Nesta linha de ideias, aludimos que este projeto enquadra-se num paradigma integrador do currículo, o qual, de acordo com Alonso (1996, pp. 18-19), deve caracterizar-se por uma conceção da aprendizagem como um fenómeno partilhado e colaborativo, onde a investigação e a reflexão joga papel fundamental; uma visão da educação que prima pela aprendizagem dos conhecimentos e da sua transferência para o exercício da cidadania, da justiça e solidariedade social, da equidade e da diferenciação positiva;

⁴ Em Portugal, a designação para os profissionais docentes que trabalham na educação de infância ou, também designada, Educação Pré-Escolar, com crianças entre os 0 e os 6 anos de idades, é de educadores de infância, enquanto que os que lecionam a crianças nos restantes ciclos educativos são designados de professores.

que promove processos abrangentes de formação e educação com preocupações humanistas e ecológicas; apresentando, assim, uma concepção questionadora, contextualizada e crítica, da cultura e da realidade, onde, para além dos resultados, interessa sobretudo os processos da sua indagação e construção.

Nesta lógica, apresenta-se uma alusão ao Agrupamento de Escolas, ao Centro Escolar formado pela Escola EB1 do Ensino Básico e pelo Jardim de Infância e aos dois grupos de crianças onde foi realizado o projeto, identificando-se os elementos estruturadores das sessões de intervenção, permitindo delinear a prática pedagógica e as opções metodológicas a implementar ancoradas num modelo de planificação aberto e flexível.

O Agrupamento de Escolas, em causa, pertence ao distrito de Braga e tem como seu maior património a Natureza. O seu projeto educativo define como objetivo prioritário reposicionar os papéis da escola e da comunidade, estabelecendo-se relações recíprocas. Neste sentido, os princípios que definem a sua matriz educativa são a valorização da criança como elemento central no processo educativo; a estimulação do pensamento de índole crítico, criativo e metacognitivo; o respeito pela Convenção dos Direitos da Criança; e a potenciação de práticas de leitura. No que diz respeito aos valores explicitados nesse documento consta o respeito, a inclusão, a solidariedade, a cooperação, a autonomia e o espírito crítico. Estas premissas foram alvo de reflexão na delineação dos objetivos do projeto.

Na primeira fase (1.º semestre) o projeto realizou-se no grupo do Jardim de Infância, com 25 crianças (17 meninos e 8 meninas), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Neste, identificamos como foco de interesse a natureza, e os animais em particular. Por outro lado, demonstravam necessidade de intervenção nas múltiplas linguagens da comunicação face ao desinteresse em brincar na área da biblioteca e em participar em atividades relacionadas com os livros (comunicação oral e registos pictóricos). Acresce a dificuldade em cooperarem e respeitarem os seus pares, não se verificando nessa fase de observação o respeito pelas ideias do Outro, verificando-se conflitos que interferiam na construção de uma identidade singular e grupal.

Partindo da história “O Nabo Gigante”, explorado na “hora do conto”, constatou-se a apatia das crianças face aos livros e a fraca recetividade para dialogarem sobre

aspectos intrínsecos a estes. Verificou-se, igualmente, que não compreendiam as questões, mesmo quando eram reformuladas, confirmando-se os dados globais consignados no Projeto Educativo do Agrupamento e no questionário enviado para o contexto familiar, ou seja, diminutas práticas literárias. Adverte-se, contudo, que nas perguntas relacionadas com o seu contexto próximo, relativas aos animais ou aos legumes, respondiam assertivamente, indiciando a preferência pela temática da natureza.

Quanto à segunda fase (2.º semestre), esta decorreu numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo, constituída por 27 alunos (17 meninas e 12 meninos), entre os 8 e 9 anos de idade. Este grupo demonstrava atitudes díspares, na medida em que existiam crianças empenhadas, outras competitivas e, ainda, aquelas que demonstravam desmotivação e apatia. Regra geral, possuíam poucas oportunidades socioculturais. No período inicial de observação os alunos participaram numa conferência intitulada “O desenvolvimento sustentável no meu concelho”, dinamizado por uma engenheira desta área de formação. A atividade despoletou o seu interesse e curiosidade por este tema, surgindo como âncora de articulação transversal com as outras Áreas Curriculares. No polo oposto, isto é, de desinteresse, encontrava-se a Área Curricular de Português. Exemplo disso, a exploração de um texto do manual, intitulado “O príncipe desajeitado”, que confirmou lacunas nas várias dimensões da comunicação. No momento de pós-leitura dramatizaram a narrativa, revelando dificuldade na realização desta atividade. Os alunos foram organizados em pequeno grupo, tendo estes demonstrado hesitação na distribuição de tarefas e na adequação do texto face ao que lhes foi proposto.

Deslindar as características do contexto pedagógico possibilitou que compreendêssemos as particularidades socioculturais, a dimensão económica e familiar, as relações entre sistemas, como interagiam as crianças e a importância da integração das suas propostas para que se reconhecessem no projeto. Após a fase de observação, delimitou-se o campo de investigação, delineando-se as opções metodológicas no sentido de permitir o desenvolvimento de competências transversais por parte dos dois grupos supramencionados.

As estratégias a implementar apresentam a confluência de abordagens metodológicas com o trabalho de projeto “O nosso clube secreto!”, no caso do grupo

de crianças da Educação Pré-Escolar; e “Juntos melhoramos o ambiente!”, projeto desenvolvido no 1CEB. Integrou-se, igualmente, a aprendizagem cooperativa e o projeto curricular integrado (PCI), porque “permitem caminhos e processos diferenciados de apropriação e desenvolvimento, no sentido da sua contextualização e (re)significação face às realidades observadas” (Morgado & Silva, 2019, p. 133). Estes convergem para o projeto de intervenção-investigação denominado “O papel do Ecocurrículo na construção de competências transversais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Trata-se de um título com o qual se assinala inequivocamente a preferência dos dois grupos de crianças pela temática da natureza. Desta forma, o morfema Ecocurrículo resulta da conjugação de dois termos: o prefixo “eco”, que remete para a questão da preservação e valorização da natureza, ou seja, da “nossa casa comum” que constitui o foco de interesse dos grupos; e, simultaneamente, traduz a premência de que o “currículo”, o segundo termo, seja um “eco” singular e único de cada criança e do contexto educativo, mediante a cooperação dos diferentes agentes educativos e parceiros sociais.

Enquadramento teórico

A Escola encontra-se perante novos papéis e desafios devido à profunda e complexa transformação societal resultante de fatores de índole heterogénea. O panorama educativo português está imerso numa Reforma Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018) que retoma novas e antigas dilemáticas que se prolongaram no tempo, nomeadamente: como articular e flexibilizar o Currículo? Sobre esta meta-questão vários investigadores e autores de referência teorizaram, problematizaram e equacionaram respostas plurais que importa convocar. Cite-se, a título de exemplo, Formosinho (1987), o qual remete para a designação de “um currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, que corresponde a uma ideia de aluno tipificado/abstrato, de nível de aprendizagem médio, o que induz para um processo de ensino-aprendizagem transmissivo, alienado da singularidade de cada criança e do seu meio local. Esta conceção é ancorada num modelo de ensino tradicional com uma matriz inerte e sequencial que ignora as experiências prévias das crianças e que se centra num professor “consumidor do currículo” e num aluno exclusivamente recetor deste (Zabalza, 1991), numa conceção bancária da educação, criticada por

Paulo Freire (1974).

Assim, em sentido contrário a essa concepção bancária da educação, no que concerne aos constructos conceptuais que fundamentam o presente projeto, referenciamos o currículo, a articulação curricular, as competências transversais, a aprendizagem cooperativa e a ecoliteracia, como basilares na definição da componente didático-pedagógica e nos moldes da investigação, garantindo consistência às opções adotadas.

Em primeiro lugar, começamos pela explanação do que entendemos por educação. O que pode parecer óbvio para todos é afinal o princípio de perspectivas antagónicas que influenciam as primeiras contradições entre o que a legislação prevê e o que na prática se constrói ou executa, face a essa definição. A visão que corroboramos de Alonso (1996, p. 6) define

a educação como um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade).

Esta definição remete para as características do processo educativo, o qual deve ser ativo, dialético, intencional e de colaboração na promoção do desenvolvimento e crescimento autónomo do ser humano (Alonso, 1996). Assim, a educação, norteando-se por valores democráticos, não pode alhear-se dos desafios e problemáticas da sociedade. Compete-lhe, por isso, promover o papel ativo da criança na construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento, consideramos a educação como um pilar da sociedade, devendo estabelecer-se articulações consistentes com a comunidade; ou seja, as crianças são agentes ativos na escola e esta não pode funcionar como um nicho isolado à margem do contexto sociocultural. Assim, é crucial que os conhecimentos, as competências e os valores sejam afirmados pela escola como meio efetivo de formação e valorização da criança. A construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e promotores da participação pró-ativa, reflexiva e cívica de cada indivíduo é crucial na educação, estando preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e na recente legislação publicada, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (reorganização curricular) e o

Decreto-Lei n.º 55/2018 (educação inclusiva), ambos de 6 de julho.

Este reforço legislativo, apesar de positivo não permite a mudança imediata, até porque este é um processo ao invés de um momento (Morgado & Silva, 2019). Essa mudança constrói-se diariamente e debate-se com obstáculos que advêm do passado e se enraizaram na prática pedagógica, facto visível na planificação dos professores que se alicerça num pensamento curricular algo estático, baseado em conteúdos e objetivos para operacionalizar dentro de um espectro de tempo reduzido, independentemente de que “o aluno tenha aprendido ou não, quer tenha aprendido superficial ou consistentemente, o ensino fornecido é exatamente o mesmo. Assim, o currículo uniforme é completamente indiferente à eficácia da sua aplicação” (Formosinho, 1992, p. 29).

A gestão autónoma do tempo escolar “é um instrumento pedagógico fundamental para a determinação dos métodos e modelos de ensino”, mas continua a ser “retirado ao professor e à escola, pois é decidido centralmente tendo em conta o aluno e o professor médio” (Formosinho, 1992, p. 29). Essa autonomia deve ser plena, isto é, o professor deve ser o construtor e o aluno o (re)construtor do currículo, partindo de uma organização deste, aberta e flexível, promotora de um processo de ensino e aprendizagem que permita aos alunos serem ativos e autónomos na aprendizagem e que “lhes sirva para compreender a complexidade do mundo e intervir na sua transformação, através de uma acção informada e esclarecida” (Alonso, 2005, p. 15).

Debrucemo-nos, então, sobre o cerne da problemática, isto é, o currículo. O currículo, dependendo da sua definição e do modo como compreendemos que este deve ser explorado na práxis, condiciona o seu entendimento e a integração de outros pressupostos fundamentais, como a articulação curricular e a inovação educativa, indispensáveis para a flexibilidade e a autonomia curricular. Urge, portanto, “a adoção de um novo conceito de currículo compatível com o abandono das tradicionais formas de educar associadas à massificação do ensino, decorrente do apogeu da revolução industrial” (Morgado & Silva, 2019, p. 135). Por conseguinte, o educador/professor deve construir um “currículo em ação” e, no caso do 1CEB, alternativo aos manuais que, assim, assumem a sua verdadeira função, isto é, um recurso pedagógico e não a base de todas as decisões. Denote-se que escutar as crianças e os seus interesses

“não é alienar o currículo. Numa práxis educativa e reflexiva, os dois elementos, criança e currículo, não existem como dois lados dicotômicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 58).

No entender de Le Boterf (citado por Silva & Teixeira, 2012, p. 199) a competência profissional remete para “uma junção de conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer, ter a capacidade de) e atitudes (estar motivado para fazer, interagindo com o meio de modo apropriado a fim de atingir o objetivo)”. Noutro sentido, de acordo com o projeto “The Definition and Selection of Key Competencies” (DeSeCo), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE, 2005, p. 4), o conceito de competência induz para

mais do que apenas conhecimento e habilidades, pois engloba a capacidade de atender a desafios complexos, utilizando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em contexto específico. Por exemplo, a capacidade de comunicar eficazmente é uma competência que pode basear-se no conhecimento de um indivíduo sobre linguagem, habilidades (...) em relação àqueles com que comunica.

No quadro atual de orientação curricular português (Decreto-Lei n.º 55/2018), como corolário de diversas iniciativas, encontra-se um novo referencial que consigna o trabalho curricular e pedagógico ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017), “que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo”. É um novo referencial de orientação do quadro educativo, que deve perseguir, ao longo da escolaridade obrigatória, a possibilidade de os alunos se tornarem competentes em áreas consideradas “como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins et al., 2017, p. 10), numa lógica de “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos”; tal implica “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”.

Cachapuz et al. (2004), num estudo anterior, “Saberes Básicos para todos os

cidadãos do século XXI”, sublinha a importância de uma reflexão crítica acerca da natureza dos conhecimentos reconhecidos como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas e as suas implicações na conceptualização curricular. Assim, esclarecem a perspetiva que assumem de saberes básicos, sendo estes entendidos como “competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (Cachapuz et al., 2004, p. 17).

Este quadro conceptual aplica-se com maior adequação ao projeto que implementamos, pela maior proximidade terminológica e por incluir um conjunto de competências transversais, nucleares ou básicas precursoras de processos cognitivos e sociais que fomentam a construção ativa de conhecimentos, levando-nos a refletir de que forma a exploração interrelacionada das diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares contribuem para uma aprendizagem conducente ao desenvolvimento de competências transversais.

Segundo Beane (2002, p. 18), quando temos uma situação problemática devemos equacionar:

Como abordamos a situação? Paramos e perguntamos a nós próprios se essa situação se relaciona com a linguagem, a música, a matemática, a história ou a arte? Não penso assim. Pelo contrário, lidamos com a situação ou com o problema, usando o tipo de conhecimento apropriado ou pertinente, independentemente da área temática a que o problema diz respeito.

Saliente-se que o conhecimento, quando configurado de modo integrado, possibilita a liberdade “de definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e de usar uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles” (Beane, 2002, p. 19).

Os referenciais curriculares em vigor demonstram que estamos num tempo de incerteza no qual vigoram documentos que remetem para dois modelos curriculares díspares: um que apela ao professor “consumidor do currículo” vs. papel passivo da criança, e outro a um professor “construtor” substantivo à inovação educativa vs. papel

ativo, crítico e reflexivo da criança.

Atendendo ao que consideramos como uma aprendizagem significativa e funcional para as crianças, evidenciamos a centralidade de um modelo de profissionalidade docente coerente e consonante com os princípios emanados no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) e nos Perfis Específicos do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001), os quais remetem para quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Referencie-se, também, os conceitos de ecoliteracia e de aprendizagem cooperativa que sustentaram a prática pedagógica. Relativamente ao conceito de ecoliteracia, este relaciona-se com o centro de interesse das crianças, isto é, a natureza. Explícite-se que o lexema ecoliteracia é formado por dois morfemas: “eco” ou “oikos” que significa casa, e literacia que é utilizada em dois âmbitos, o escolar e o formativo, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes. Desta forma a ecoliteracia é definida como o posicionamento e a interpretação do mundo, no qual os cidadãos são capazes de conceptualizar um pensamento positivo, visto que o Homem integra o meio, respeitando o seu equilíbrio (paradigma ecocêntrico). Por outro lado, no paradigma antropocêntrico o Homem assume-se como um explorador dominante que não respeita o sistema biológico e utiliza as fontes naturais apenas em seu benefício. Assim, definir ecoliteracia implica compreender que existe uma interdependência causal entre todos os ecossistemas, o que pressupõe “um sentido de responsabilidade individual por cada tomada de posição, o reconhecimento do papel de cada ser humano na interação com os outros, humanos ou não, com todos quantos partilham o ambiente próximo ou global” (Ramos & Ramos, 2013, p. 18).

Ressalte-se que a ecoliteracia não se delimita num simples conceito, pois esta constrói-se e depende da plena perceção que só um ‘ser’ holístico poderá relacionar o saber, o saber-fazer e o agir coerentemente. Corresponde, por isso, a uma visão do mundo holística que traduz a mudança educativa em curso, um modo de organização social de cariz ecológico ou sistémico, ou seja, numa conceção de que todos os seres

vivos apresentam a mesma importância no equilíbrio intra e inter-sistemas. Segundo Ramos & Ramos (2006, p. 4) é essencial “o reconhecimento da vasta e complexa teia de relações que liga todos os membros de cada comunidade ecológica. Tal interdependência significa que o sucesso de cada membro da comunidade depende de/contribui para o sucesso do grupo como um todo”.

Neste estudo, consideramos que a integração curricular implementada em concomitância com a participação pró-ativa das crianças e da seleção de recursos pedagógicos diversificados, relacionados com a temática em questão, tem “o potencial de (ajudar a) criar indivíduos mais conscientes, informados e formados, portanto, cidadãos mais plena e conscientemente integrados na práxis social, no seu meio imediato e na nossa casa comum” (Ramos & Ramos, 2013, p. 24).

Numa sociedade marcada pelo consumismo e o individualismo, a aprendizagem cooperativa permite, em contracorrente, uma construção do conhecimento em cooperação. No entender de Lopes & Silva (2009, p. 18), em comparação com outras abordagens metodológicas, esta é mais complexa, mas possui potencialidades, pois “exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)”.

Atendendo às conceptualizações propostas por vários autores, corroboramos Pujolás (citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26), pois preconiza o desenvolvimento de competências transversais de cooperação que potencializam uma aprendizagem personalizada e solidária. Assim, configura-se como

um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.

Daqui transparece uma abordagem que demonstra como a formação de educadores/professores deve ser estruturada, porque a qualidade dessa formação influencia o modo como os profissionais desta área se posicionam, como desenvolvem o currículo, que práticas implementam, criando-se uma espiral cíclica de execução linear ou de articulação curricular promotora da mudança e da inovação na

escola, e, em última instância, da sociedade.

Com isto materializa-se um currículo contextualizado, relevante, integrado e flexível que traduz uma visão plural do processo de ensino e aprendizagem, num processo em que a “voz” do educador/professor e da criança vivenciam um processo partilhado de construção dos saberes.

Metodologia

A metodologia de investigação-ação, este projeto de estágio designada também como investigação ao serviço da melhoria das práticas, tem como objetivo fulcral, no caso específico deste estudo, incluir e potenciar mudanças efetivas, isto é, contextualizadas, relevantes, significativas, motivadoras e funcionais para a criança, decursivas dos processos de aprendizagem. Deste modo, Kurt Lewin (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 29) edificou “as bases para a conceptualização da investigação-ação como uma actividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se directamente na melhoria das condições em que vivem”. No entender de Máximo-Esteves (2008, p. 9) “o conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, que tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciada por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal”.

Assim, esta metodologia, alicerçada em ciclos sistemáticos de observação, planificação, ação e reflexão, traduziu-se na busca pela melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, na construção metacognitiva do perfil profissional de educador, professor e investigador. Desta forma procuramos desenvolver uma prática concomitante com a transformação destas salas em “comunidades de aprendizagem”, mediante a articulação e a contextualização do currículo como norteadores da inovação educativa (Alonso, 1998; Flores & Ferreira, 2012).

Segundo Latorre (2003), o foco dos professores deve ser observar, analisar, identificar as dimensões a potenciar, inovar e aferir as características de cada contexto a fim de definir estratégias que permitam resolver as situações problemáticas. Na perspetiva de John Dewey (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18), esta metodologia

consigna uma educação participativa, isto é, refuta a visão tradicional do ensino centrado no professor e no currículo. Preconiza-se a criação e desenvolvimento de programas educativos, a importância do pensamento crítico, dos valores democráticos e do trabalho cooperativo.

Em síntese, o projeto baseou-se metodologicamente “no estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Plano de intervenção na Educação Pré-Escolar

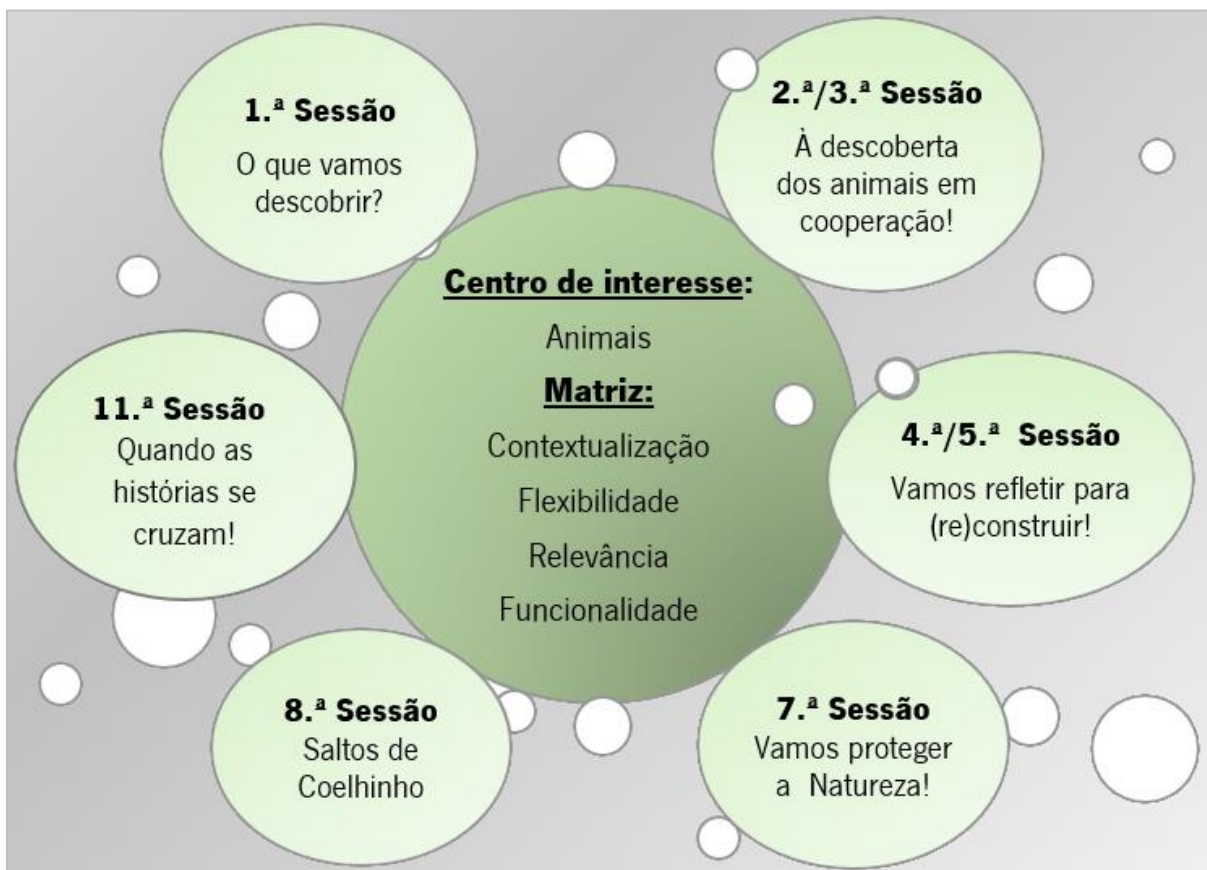
O projeto de intervenção parte da premissa da importância de articulação das Áreas de Conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE 2016), de modo intencional, natural e significativo, articulando-as com o contexto pedagógico e familiar, as especificidades de cada criança e da comunidade. Assim, com base no ciclo de observação, documentação, investigação, reflexão e ação, delineou-se um projeto flexível e respeitador da “voz” das crianças, o que implicou “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

Refira-se que o processo de intervenção se iniciou com um período de observação que permitiu aferir as interações entre as crianças, os principais interesses e necessidades. Esta fase revelou-se fundamental na identificação da temática a desenvolver. Na Figura 01, assinala-se, além da temática preferencial das crianças (os animais), a matriz identitária do projeto (“O nosso clube secreto!”) e os subtemas de algumas das sessões desenvolvidas num ciclo dinâmico e globalizador que traduz uma visão integradora das experiências de aprendizagem.

Após o período de observação, delineou-se o plano geral, ancorado nos dados recolhidos na fase anterior, nomeadamente as preferências, as necessidades e as especificidades do contexto pedagógico. Com base nestes pressupostos, construiu-se um projeto aberto e flexível, adaptando-se as estratégias de intervenção continuamente com o intuito de estimular o desenvolvimento holístico da criança. O projeto desenvolveu-se com base no seguinte conjunto de atividades: levantamento de concepções prévias, exploração e dramatização de histórias, reorganização do espaço de biblioteca e da sua dinâmica de funcionamento, exploração de espaços da

natureza, atividades de gastronomia e de outras experiências (Apêndice 01 – atividades da intervenção na Educação-Pré-Escolar).

Figura 01 – Temática preferencial das crianças, matriz identitária do projeto e subtemas de algumas sessões.



Fonte: produção própria.

Plano de intervenção no 1.º Ciclo

A segunda fase de intervenção decorreu numa turma do 3.º ano do 1CEB. No que se refere às atividades delineadas para este nível educativo, tal como na Educação Pré-Escolar, tornou-se fundamental que os alunos reconhecessem os propósitos do projeto e contribuíssem para a sua construção, pelo que foram articulados os referenciais curriculares em vigor com as preferências dos alunos. Mediante o ciclo de observação, documentação, investigação, reflexão e ação definiram-se as atividades nas quais se integraram práticas de colaboração entre os dois grupos de crianças.

O percurso pedagógico desenvolvido possibilitou, em ambos os níveis

educativos, o acesso à informação, à participação, ao diálogo, à pesquisa, à inter-relação das aprendizagens, à reflexão e à cooperação para que as crianças construíssem aprendizagens relevantes e funcionais nos vários contextos que frequentam/habitam, visando a edificação de uma cidadania democrática mediante o ensejo de contactar com uma literacia “plural que lhes permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar informação, formular hipóteses”, assim como, ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Cosme, 2018, p. 15). Para além disso, promoveu-se o trabalho cooperativo para que pudessem, através do diálogo, da cooperação, da pesquisa e da reflexão, construir uma base comunicacional assertiva, que lhes permitisse posicionar-se como cidadãos informados e pró-ativos.

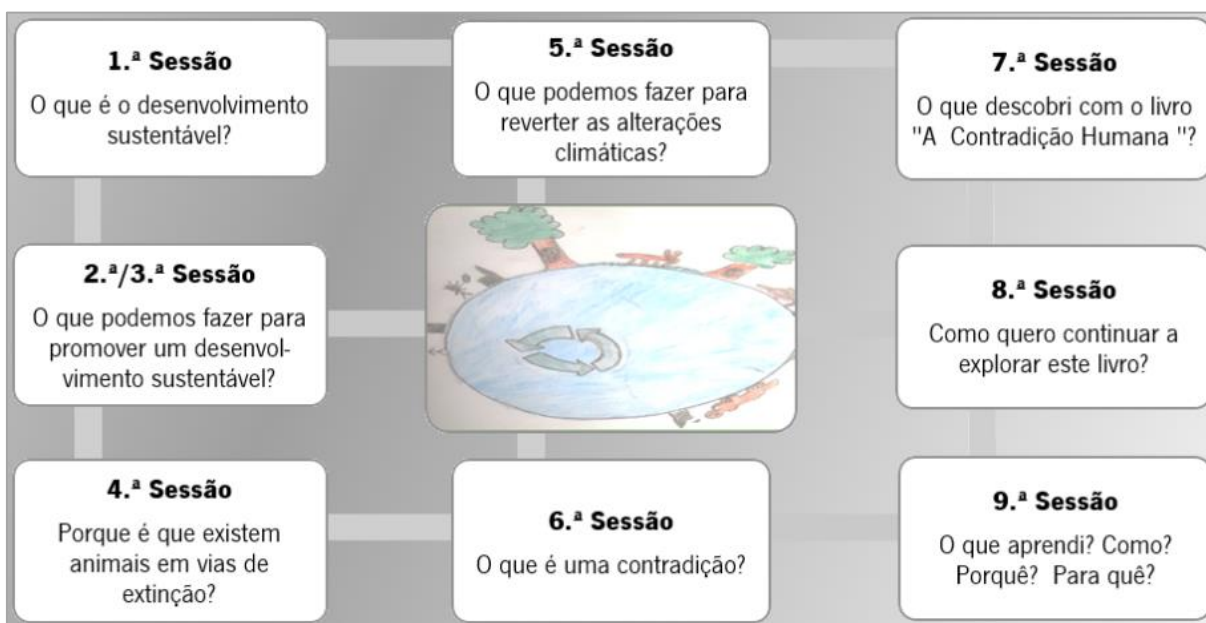
Atendendo aos dados obtidos durante o período de observação e às concepções prévias das crianças, seguiu-se a planificação das experiências de aprendizagem das sessões subsequentes. A Figura 02 apresenta ao centro o símbolo do projeto (“Juntos melhoramos o ambiente!”), elaborado pelo grupo e os nexos de significatividade entre sessões, partindo de questões geradoras que se constituem como problemáticas que os alunos resolveram mediante a articulação de aprendizagens das diferentes Áreas Curriculares, convocando a dimensão conceptual, procedimental e atitudinal. Deste modo, o projeto desenvolveu-se com base num conjunto de atividades demarcadas: levantamento de concepções prévias, exploração de textos de divulgação científica mediática, realização de experiências diversas, plantação de árvores, exploração e elaboração de cartazes e outros meios de comunicação, construção de instrumentos musicais com material reutilizado (Apêndice 02 – atividades da intervenção no 1.º Ciclo).

Síntese global dos resultados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo

Em face dos desenhos dos projetos elaborados em ambos os contextos educativos e da descrição sucinta das experiências de aprendizagem desenvolvidas, interessa agora refletir, de forma sintética, sobre os resultados obtidos no âmbito deste projeto de intervenção e investigação pedagógica. Em primeiro lugar, começamos por enquadrar os objetivos de investigação do presente estudo, neste caso: aferir de que

modo o trabalho de grupo e a integração curricular contribuíram para a construção de competências transversais; verificar a mobilização de estratégias que articulassem conteúdos e competências na resolução de problemáticas. Ancorados na premissa da simbiose entre o quadro teórico como suporte de uma intervenção prática que melhore a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, importa, neste momento, refletir como, de modo global, partindo dos interesses das crianças, das suas necessidades e da integração curricular, é possível a construção pró-ativa de competências transversais e de como o desenvolvimento deste processo supervisionado ancorou a formação inicial e o desenvolvimento profissional, como responsável da intervenção e da ação investigativa.

Figura 02 – Símbolo do projeto elaborado pelo grupo e os nexos de significatividade entre sessões.



Fonte: produção própria.

Tendo em conta os dados obtidos, em ambos os níveis educativos, é possível concluir que a contextualização do currículo garante uma pluralidade de abordagens metodológicas, que respeita o papel ativo da criança e influencia a sua motivação para novas aprendizagens, confluindo para o seu desenvolvimento integral.

Sustentando-se este projeto num currículo que se transforma, isto é, num “currículo em ação”, verifica-se que a integração das propostas das crianças na

pluralidade de atividades desenvolvidas garante uma articulação curricular que potencia um conhecimento em rede, no qual todas as áreas são mobilizadas. As atividades foram exploradas de forma integradora, possibilitando que as crianças projetassem e definissem hipóteses, articulassem conhecimentos, dialogassem, argumentassem crítica e criativamente e votassem para obter consensos, edificando-se valores cruciais para uma cidadania informada e inovadora.

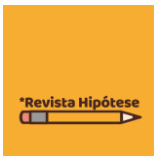
No caso da Educação Pré-Escolar, evidenciou-se a importância de trabalhar a Área de Expressão e Comunicação para que não constituísse uma barreira no acesso à informação, alicerce fundamental de uma cidadania pró-ativa. Os livros, neste caso, configuraram-se como um foco de algum desinteresse, tendo-se definido estratégias metodológicas que permitissem incluir este recurso pedagógico, construindo-se as bases de uma relação afetiva com estes, potenciando a identificação de formas distintas de acesso à informação.

A continuidade do projeto iniciado na Educação Pré-Escolar e, numa segunda fase, desenvolvido no 1CEB, parte, igualmente, de uma visão aberta e flexível das experiências de aprendizagem, bem como dos interesses e necessidades deste grupo. Neste sentido, identificaram-se as concepções prévias das crianças do 1CEB sobre o seu centro de interesse, neste caso, a temática do desenvolvimento sustentável (Área Curricular de Estudo do Meio).

Por conseguinte, a planificação transparece em ambos os níveis educativos atividades integradoras, utilizando-se um conjunto diversificado de recursos pedagógicos e a articulação do trabalho individual, a pares e em grande grupo.

Deste modo, delineamos estratégias distintas para que as crianças se posicionassem como agentes ativos na procura de informação, partilha e debate de ideias, bem como na mobilização de conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais, numa rede que integra conteúdos e competências de forma consistente, contínua e significativa entre sistemas similares ou distintos.

A contextualização das aprendizagens efetivadas no grupo de crianças da Educação Pré-Escolar configura-se, certamente, como uma das dimensões que o 1CEB não se pode alhear, sob pena de se perpetuar um modelo de ensino tradicional desfasado da função que a escola deve assumir na construção do perfil de aluno e cidadão, aliás papéis correlacionados. Este projeto de intervenção-investigação



assume a integração curricular como um conceito nuclear no 1CEB, procurando ser um contributo para a sua implementação.

Notas conclusivas

Neste tópico sistematizamos os dados empíricos construídos através da vertente teórica com a dimensão prática da qual se obtiveram contributos plurais para a construção de um modelo pedagógico aberto, flexível, integrador e globalizador que se enquadra numa educação promotora de um papel ativo da criança na aprendizagem.

No quadro educativo atual, renova-se a importância de construir um modelo pedagógico diferenciado, capaz de responder aos desafios e às exigências da sociedade, norteando-se necessariamente por valores democráticos e correspondendo à emergência de novas problemáticas, mas igualmente oportunidades de as crianças assumirem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Para isso, as suas ideias, interesses e necessidades carecem de articulação e contextualização com as especificidades do meio, formando-se uma “comunidade de aprendizagem” em que as famílias e os vários agentes educativos e sociais constituem uma rede de cooperação.

As transformações céleres que caracterizam as sociedades contemporâneas fazem transparecer uma realidade educativa na qual coexiste a multiculturalidade, a diversidade religiosa e a diferença étnica, o que deve induzir a mudanças no “modelo tradicional” dominante e a uma reflexão profunda sobre qual é o papel da escola. Trata-se de valorizar a capacidade de atualização dos conhecimentos e dos procedimentos, estabelecendo-se nexos de significatividade entre estas dimensões, e, simultaneamente, com as singularidades de cada criança. Assim, a educação objetivada pela ação da escola deve ser um dos pilares da sociedade, sendo crucial que os conhecimentos, as competências e os valores façam parte da escola como meio efetivo de valorização do sujeito na sua dimensão individual e grupal.

Ancorados nesta perspetiva, a integração curricular configura-se como pressuposto para a efetivação de um currículo que promova competências essenciais para uma cidadania ativa, expressas nas premissas “aprender a aprender” e “aprender a ser”.

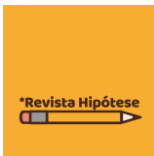
Neste sentido, esta reflexão constitui uma síntese do processo de investigação e estrutura-se nas seguintes ideias-chave: o contributo da integração curricular na construção de competências transversais; o potencial da integração das propostas das crianças num eixo temático do seu interesse como promotor da motivação para novas aprendizagens; o desenvolvimento profissional em cooperação com as crianças; a identificação das limitações e recomendações fecundas a este projeto.

Efetivamente, analisando os contributos de autores de referência nesta área, confirma-se que a articulação da temática preferencial das crianças em sintonia com abordagens metodológicas promotoras da resolução ativa de problemas contextualizados e do trabalho cooperativo potencia uma aprendizagem significativa e funcional em circunstâncias e contextos diversificados. Para o efeito, o educador/professor deve possuir um conhecimento profundo do currículo que lhe permita (re)construí-lo continuamente mediante atividades flexíveis e contextualizadas.

No que concerne às aprendizagens realizadas, sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional, considera-se que durante este percurso de construção de conhecimentos e competências, compreendeu-se a importância da observação, do registo e da análise da documentação pedagógica de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças do grupo. Releva-se, ainda, o desenvolvimento de competências pedagógicas e curriculares que estão previstas nos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001. O processo de triangulação de olhares, entre a estagiária, a educadora/professora cooperante e a supervisora, sustentado também na partilha com outros estudantes na mesma situação (a turma de estágio), constituiu um processo que andaime de forma segura e fundamentada este início de construção profissional.

As principais objeções consistiram na impossibilidade de potenciar de modo mais consistente o espaço exterior e a predominância de um “modelo de ensino tradicional”, no caso do 1CEB, o que implicou a capacidade de diálogo e cooperação, dado que esse contexto apresentava uma identidade algo oposta ao projeto desenvolvido.

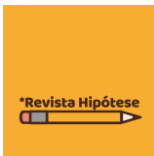
Refira-se que a gestão do tempo, a organização do espaço e do grupo nas



atividades implicou a adaptação de estratégias previamente definidas às sugestões das crianças. Este processo dialógico contínuo com os diferentes agentes educativos – crianças, professores, famílias e supervisores - possibilitou um crescimento profissional e pessoal, despoletando reflexões constantes e uma melhor identificação e apropriação das especificidades do contexto pedagógico, neste caminho de construção do Ser Professor.

Referências bibliográficas

- ALONSO, L. **Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino**: Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (texto policopiado, pp. 58), 1996.
- ALONSO, L. **Os conteúdos no currículo**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (texto policopiado, pp. 10), 1999.
- ALONSO, L. **A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica**. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado, pp. 31), 2001.
- ALONSO, L.; LOURENÇO, G. M. **Metodologia de Investigação de Problemas**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (texto policopiado, pp. 10), 1998.
- ALONSO, L.; FERREIRA, F. I.; SANTOS, M. B.; RODRIGUES, M. C.; MENDES, T. V. **A construção do currículo na escola**: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora, 1994.
- ALONSO, M. L. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto “PROCUR”. **Investigação e Práticas**, n.º 5, 62-88, 2002.
- ALONSO, M. L. **A construção de um paradigma curricular integrador**. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado, pp. 29), 2004.
- ALONSO, M. L. Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In: Areal Editores (Ed.). **Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Areal Editores, p. 15-30, 2005.
- ALONSO, M. L.; SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, M. L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 2005, p. 43-63.
- BEANE, J. A. O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 39-57.
- BEANE, J. A. **Integração Curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 2002.



BESSA, N.; FOINTANE, A. M. **Cooperar para aprender** – Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: ASA Editores, 2002.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2015.

CACHAPUZ, A. F.; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. Relatório do Estudo Saberes Básicos de todos os Cidadãos. In: CNE (Ed.). **Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XIX**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação, 2004, p.15-96.

COSME, A. **Autonomia e flexibilidade curricular**. Propostas e estratégias de ação. Maia: Porto Editora, 2018.

FONTES, A.; FREIXO, O. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

FORMOSINHO, J. O Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In: Vários autores. **O Insucesso Escolar em Questão** – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1987, p. 41-50.

FORMOSINHO, J. O dilema organizacional da escola de massas. **Revista Portuguesa de Educação**, 5(3), p. 23-48, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

LATORRE, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância**. Porto: Areal Editores, 2008.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

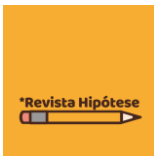
MARTINS, G. et al. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação, 2017.

MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

ME/DEB, **Organização Curricular e Programas** – 1.º Ciclo do Ensino Básico. 4.ª ed. revista. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2004.

MORGADO, J. C.; SILVA, C. Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Currículo, Inovação e Flexibilização**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2019, p. 129-148.

OCDE, **The Definition and Selection of Key Competencies** – Executive Summary. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>» (consultado em novembro de 2018, pp. 20), 2005.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008, p. 11-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (Orgs.). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

PANIAGO, R.; SARMENTO, T. O proceso de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, nº 39, p. 76-103, 2015.

PUJOLÁS, M. P. Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. In: BLANCO, R. (Ed.). **VI Jornadas de cooperación educativa com Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa**. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2009, p. 15-93.

RAMOS, A. M. **Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude**. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.

RAMOS, A. M.; RAMOS, R. Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. **Solta Palavra**, n. 19, p. 17-24, 2013.

RAMOS, R. **Promoção da ecoliteracia** – virtualidades e limitações em textos para a infância. Braga: Universidade do Minho, 2006.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A. **Escola e os Pais**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança (Coleção Infans), 2002.

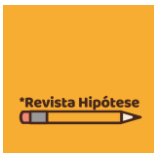
SILVA, I. L.; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016

ZABALZA, M. El ambiente desde una perspectiva curricular. **Revista Portuguesa de Educação**, 4(2), p. 21-39, 1991.

Referências legislativas

2018-07-06 | **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**, Diário da República, 1.ª série, N.º 129 [princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos]

2018-07-06 | **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**, Diário da República, 1.ª série, N.º 129 [currículo dos ensinos básico e secundário, princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória]



2017-07-26 | **Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho**, Diário da República, 2.ª série, N.º 143 [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas]

2007-02-22 | **Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro** – D.R. n.º 38, Série I [aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]

2001-08-30 | **Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto** – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]

2001-08-30 | **Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto** – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico]

1986-10-14 | **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro** – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

Nota: Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020, bem como dos seguintes projetos do CIED (Centro de Investigação em Educação): UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016

Apêndice 1 – atividades da intervenção na Educação-Pré-Escolar

Sessão	Experiências de aprendizagem	Objetivos de intervenção
1. ^a Sessão	• Identificação dos interesses do grupo. • Elaboração do registo de concepções prévias.	• Explorar processos elaborativos mediante a comunicação oral e pictórica.
2. ^a /3. ^a Sessão	• Exploração e dramatização do livro-álbum “O Grufalão”, de Julia Donaldson, mediante fantoches.	• Sensibilizar para a importância dos diferentes animais no ecossistema. • Cooperar com o grupo do 3.º ano na partilha deste livro.
4. ^a /5. ^a Sessão	• Definição das alterações necessárias na área da biblioteca. • Elaboração dos materiais para a classificação/seriação dos livros. • Introdução do emblema do bibliotecário como aglutinador do grupo no cumprimento dos seus deveres individuais e grupais.	• Planificar como melhorar a área da biblioteca. • Cooperar na transformação da área da biblioteca. • Comunicar e respeitar as ideias dos colegas. • Refletir sobre as suas preferências nas áreas da sala.
6. ^a Sessão	• Exploração do livro “Direitos da criança” de Maria João Carvalho. • Elaboração do registo em contexto familiar e posterior votação do cartaz do grupo	• Sensibilizar para a importância de as crianças terem direitos e deveres. • Promover práticas de cooperação com as famílias.
7. ^a Sessão	• Identificação das condições inerentes à vida das plantas. • Seleção de bolotas no seu meio próximo para plantação de carvalhos. • Exploração do livro “Um esquilo no inverno”, de Saro de La Iglesia.	• Sensibilizar para a preservação e valorização do património natural.
8. ^a Sessão	• Exploração e dramatização do livro “O Coelho Branco”, de António Torrado. • Elaboração da receita de uma sopa (texto instrucional). • Elaboração de registos diversificados; um quanto às características dos coelhos e do seu habitat, e outro representativo da estrutura da narrativa.	• Identificar a funcionalidade e a organização entre tipos de textos distintos.
9. ^a Sessão	• Exploração do livro “Os três porquinhos/Sente os Contos”, na versão traduzida de Cristina Soeiro.	• Pesquisar no que consiste uma árvore genealógica;

	Exploração das texturas distintas presentes no livro. • Comunicação e classificação dessas texturas: macia, áspera, rugosa, entre outras.	Sensibilizar para a importância dos diferentes animais no ecossistema. Explorar a mensagem da narrativa com valores fundamentais em sociedade • Partilhar o seu registo pictórico realizado em contexto familiar.
10. ^a Sessão	Exploração do, livro “Vamos contar um segredo...e outra história” de António Torrado. Exploração fonológica do som “r” e “R.”	Constatar a possível articulação entre livros do mesmo autor.
11. ^a Sessão	Exploração do livro “O último livro antes de dormir” de Nicola O’Byrne. Entoação da canção construída pelo grupo. Identificação mediante um jogo simbólico das diferentes narrativas exploradas durante o projeto. Medição através de unidades de medidas naturais e padronizadas dos “três porquinhos”. Elaboração do registo pictórico em pequeno grupo.	Expressar através do jogo simbólico mediante o uso de imagens dos livros explorados no projeto; Cooperar na recriação/reconto do livro retirado da caixa mistério; Identificar as personagens/livro Argumentar como identificou o livro dramatizado; Comunicar estratégias ou objetos que permitam resolver a situação problemática.

Apêndice 2 – atividades da intervenção no 1.º Ciclo

Sessão	Experiências de aprendizagem	Objetivos de intervenção
1. ^a Sessão	• Elaboração do campo lexical de desenvolvimento sustentável. • Sistematização dos conhecimentos construídos e do que pretendem aprender, a registar em papel de cenário. • Visualização do vídeo: “A maior lição do mundo” (ONU). • Resolução de ficha diagnóstica.	• Projetar o que pretendem desenvolver durante o projeto. • Identificar as conceções prévias dos alunos relativas ao tema desenvolvimento sustentável.
2. ^a /3. ^a Sessão	• Visualização do vídeo “As mudanças das árvores” (Zig-Zag), relativo às árvores de folha caduca e persistente. • Interpretação do Texto de Divulgação Científica Mediática: “A reprodução das plantas”, da revista Nosso Amiguinho. • Plantação de árvores em cooperação com o Jardim de Infância. • Exploração do texto poético “A Floresta” (letra de canção). • Experiência referente às funções de cada parte da planta.	• Compreender o seu papel no ecossistema e em contexto social. • Identificar as características e importância das árvores. • Cooperar com o grupo do Jardim de Infância na limpeza e plantação de árvores no jardim. • Identificar se o contacto com o meio próximo possibilita a construção de conhecimentos integrados nas várias Áreas Curriculares. • Autorregular as aprendizagens.
4. ^a Sessão	• Exploração de um Texto de Divulgação Científica Mediática relativo ao lobo ibérico, da revista Nosso Amiguinho. • Visualização do vídeo “Planeta Selvagem: O magnífico lobo ibérico” (produção RTP 2). • Localização no planisfério do continente e dos países, nos quais o lobo está em vias de extinção. • Resolução do Desafio Matemático “plamatix”.	Ler o texto sobre o lobo ibérico comparando as suas previsões (“processos elaborativos”) com o que este efetivamente retrata. Debater as ideias presentes no vídeo “Planeta Selvagem: O magnífico lobo ibérico” (produção RTP2). Elaborar um cartaz com informação sobre as características de animais em vias de extinção.
5. ^a Sessão	• Identificação das partes constituintes de uma notícia mediante um puzzle. • Exploração da notícia da revista Visão Júnior intitulada “Baleia comeu 40 quilos de plástico”. • Resolução de uma ficha de interpretação. • Elaboração do cartaz “significadix”. • Explicitação do ciclo da escrita. • Realização de uma ficha formativa da Área Curricular de Estudo do Meio.	• Compreender a organização de uma notícia. • Demonstrar capacidade de interrelacionar as aprendizagens. • Debater as vantagens e desvantagens da versão impressa ou digital dos meios de comunicação, como jornais e revistas. • Comunicar e argumentar mediante um raciocínio de índole metacognitivo.
6. ^a Sessão	• Exploração da biografia de Afonso Cruz.	• Resolver a ficha referente à dimensão paratextual do livro “A Contradição

	• Seleção da informação crucial para a compreensão da biografia. • Elaboração de um cartaz com a biografia do autor Afonso Cruz em formato de acróstico. • Exploração da dimensão paratextual do livro-álbum “A Contradição Humana com o devido espírito de contradição”, de Afonso Cruz. • Antecipação de elementos centrais da estrutura de um texto narrativo: personagens, tempo, espaço e problemática. • Exploração oral pormenorizada do livro-álbum.	Humana com o devido espírito de contradição”, de Afonso Cruz. • Conjeturar o plano de elaboração da letra da música e da narrativa. • Argumentar de modo consistente as suas ideias. • Respeitar opiniões distintas das suas.
7. ^a Sessão	• Exploração de desafios gramaticais: “gramatix”. • Sistematização de conteúdos gramaticais que contribuem para a compreensão da narrativa. • Elaboração de um cartaz relativo à matriz identitária do texto narrativo.	• Elaborar um cartaz referente às conclusões de cada conteúdo gramatical. • Explorar a mensagem da narrativa, estabelecendo o paralelismo com o que sucede no seu meio próximo.
8. ^a Sessão	• Elaboração de um cartaz com as treze contradições presentes no livro. • Apresentação, a pares, de cada uma das contradições. • Resolução do Desafio Matemático “plamatix” - biografia de Afonso Cruz. • Continuação da elaboração do livro “Um mundo de contradições!”	• Argumentar sobre as opções efetuadas a nível pictórico e escrito. • Autorregular as aprendizagens. • Estabelecer estratégias na resolução do Desafio Matemático “plamatix”.
9. ^a Sessão	• Seleção dos materiais necessários para a construção de instrumentos musicais com material reutilizado. • Exploração da música “Marcha Turca” de Mozart com os instrumentos que construiu.	• Comunicar e argumentar oralmente o seu raciocínio demonstrando criatividade, expressividade e assertividade • Expressar a importância da reutilização. • Vivenciar da música “Marcha Turca” de Mozart.