



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa

5ª edição

Ano letivo 2021-2022

Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Inovação e Articulação

Michelly Fernandes de Oliveira

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia – Porto

Julho 2022

Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Inovação e Articulação

From Pre-School Education to the 1st Cycle of Basic Education: Innovation and Articulation Practices

¹Michelly Fernandes de Oliveira

Resumo

Este artigo versa sobre a temática da articulação entre os ciclos do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, das práticas que melhor asseguram a integração e alargamento do ciclo anterior, para que a transição não ocorra de maneira disruptiva na pessoa da criança e sua aprendizagem.

Com este estudo pretende-se perceber, por meio da recolha de dados, sobre como são construídos os currículos e projetos de aprendizagem, os modelos de intervenção praticados pelos docentes, as metodologias e práticas educativas que propiciam a articulação curricular e a continuidade educativa, a partir destes dois níveis de ensino, numa escola privada de Portugal com proposta inovadora em educação, e que nasce enquanto lugar de aprendizagem criado a partir da criança e do seu genuíno interesse de descoberta e exploração.

Como metodologia optou-se pela investigação de natureza qualitativa-interpretativa, com recurso a diversas técnicas de recolha de dados, designadamente a análise documental, a realização de entrevistas semi-estruturadas, a observação in locu e registo de diário de campo, constituindo o suporte favorável para perceber e compreender os modos de articulação e de práticas inovadoras presentes no contexto da escola.

Os dados compilados permitiram concluir que o modo como a escola está estruturada a nível organizacional, nas estratégias pedagógicas, nos seus princípios metodológicos e gestão curriculares, contribuem para o ensino-aprendizagem articulado entre os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que integra a todos da comunidade educativa em favor das aprendizagens. Alguns dos desafios e obstáculos enfrentados foram referenciados pela equipa pedagógica, que os veem como momentos de fortalecimento e crescimento da equipa e da prática profissional docente.

¹ Pós-Graduação em Inovação Pedagógica - Universidade Católica Portuguesa / Centro Regional do Porto, Portugal.

O presente estudo pode constituir uma resposta para a compreensão de quais mudanças podem ser feitas nas diferentes dimensões da gramática escolar, que facilitam a transição das crianças do pré-escolar para o 1º ciclo de maneira contextualizada e articulada.

Palavras-chave: Articulação curricular, continuidade educativa, práticas inovadoras, metodologias ativas.

Abstract

This article deals with the theme of the articulation between the Pre-School cycles and the 1st Cycle of Basic Education, the practices that best ensure the integration and expansion of the previous cycle, so that the transition does not occur in a disruptive way in the person of the child and its learning.

With this study, we intend to understand, through data collection, about how curricula and learning projects are built, the intervention models practiced by teachers, the educational methodologies and practices that provide curricular articulation and educational continuity, the from these two levels of education, in a private school in Portugal with an innovative proposal in education, which was born as a place of learning created from the child and his genuine interest in discovery and exploration.

As a methodology, qualitative-interpretative research was chosen, using various data collection techniques, namely document analysis, semi-structured interviews, in-locu observation and field diary recording, constituting the support favorable to perceive and understand the modes of articulation and innovative practices present in the school context.

The compiled data allowed us to conclude that the way the school is structured at an organizational level, in its pedagogical strategies, in its methodological principles and curricular management, contribute to the teaching-learning articulated between the levels of education, at the same time that it integrates everyone of the educational community in favor of learning. Some of the challenges and obstacles faced were mentioned by the pedagogical team, who see them as moments of strengthening and growth of the team and of the professional teaching practice.

The present study may constitute an answer to the understanding of what changes can be made in the different dimensions of school grammar, which facilitate the transition of children from preschool to 1st cycle in a contextualized and articulated way.

Key words: Curricular articulation, educational continuity, innovative practices, active methodologies.

Introdução

Enquanto professora na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, deparei-me, no decorrer da carreira, com o predomínio de um modelo mais tradicional nas escolas e me questionava sobre o que poderia fazer de maneira a ajudar os alunos a aprenderem com mais significado nas séries iniciais, o que é um desafio pela estrutura de currículo mais rígida e controlada. Também muito me inquietava as concepções e pressupostos diferentes destes dois níveis de ensino, Pré-Escolar e Ensino Básico, no que tange às estruturas meso e micro da escola (a organização curricular, a organização do tempo e do espaço, os modos de trabalho docente e a maneira como se reflete na aprendizagem dos alunos), ao mesmo tempo em que sentia a necessidade de haver uma articulação que tornasse as dinâmicas entre os dois sistemas de ensino congruentes, de modo a haver um seguimento, uma progressão educativa para o aluno em sua transição escolar, ao contrário da presente ruptura ocasionada ao aluno enquanto pessoa e aprendiz.

Destas e outras inquietações, enquanto profissional na área da educação, me levam ao presente estudo e por meio dele, venho encontrar respostas sobre a real possibilidade de quais mudanças, a nível de todas as regras da gramática escolar, podem ocorrer de modo a romper com a fragmentação da ação pedagógica e a desarticulação arraigada na cultura escolar, que se apresenta sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças.

Compreende-se a criança enquanto ser social, cultural e psicológico, situado historicamente e geograficamente, em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas possibilidades sócio afetivas, bem como e desde já, exercendo seus direitos e deveres como cidadão. Nas concepções de Vygotsky entende-se que o aprendizado com a mediação de outro, favorece o desenvolvimento proximal do aprendiz, no que significa considerar toda a bagagem da criança, o que ela já sabe e é capaz de fazer (nível de desenvolvimento real), possibilitando, a partir daí a apropriação de novos conhecimentos, pois é o estabelecimento de relações entre os novos conhecimentos e os anteriores que produz aprendizagens significativas. Essa concepção leva a refletir sobre a necessidade de uma escola que seja articulada em todas as suas ações educativas e formas de organização escolar, que enquadra todos os agentes educativos numa dinâmica única, perspectivando um ensino (Educação pré-escolar e 1.º CEB),

no sentido de facilitar a transição entre ciclos, sendo que esta deverá ser sentida “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Roldão, 2008, p.108).

Para chegar a respostas aos problemas sumariamente enunciados, recorro a um quadro teórico que procura compreender o significado do que é o currículo e a articulação curricular, a ligação que esta tem com a continuidade educativa e a sequencialidade progressiva e a metodologia de projetos, que tem se revelado a melhor maneira para facilitar a continuidade educativa e a transição entre os ciclos.

Na sequência, há a exposição sobre o objeto de estudo e a metodologia adotada para o efeito do mesmo. E segue-se com a apresentação e discussão dos resultados, organizada em subtópicos, referenciados a uma escola privada em Portugal, explicitando às práticas de inovação e articulação entre os níveis do pré-escolar e 1º CEB.

Este artigo é finalizado com reflexões de valor teórico-interpretativo, referentes ao contexto de inovação centrada na escola, considerando a necessidade de uma mudança educativa de modo a acompanhar a evolução da sociedade e o desenvolvimento integral dos seres humanos.

1 Quadro teórico

O conceito de currículo é complexo e dinâmico, e envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Ele é fortemente influenciado pelos contextos político, social e cultural a que diz respeito.

Este conceito, tem sido estudado ao longo dos tempos por vários autores. Por isso, em educação, é frequente assistir-se a múltiplas definições em que, de acordo com Gimeno&Pérez (1989), alguns o associam a um programa estruturado de conteúdos disciplinares, outros consideram-no como o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola.

Tais divergências conceituais entre diversos autores, podem ser explicadas pela evolução do conceito de currículo, desde a sua génese. Em geral, a história do currículo começa a ser contada a partir da democratização do ensino, no século XX, em que o autor John Dewey em sua obra intitulada “*The child and the curriculum*” (Dewey, 1902) , lança os fundamentos da escola progressista que tem na criança o centro das preocupações da construção do currículo, e em 1918 o autor John Franklin Bobbit, com o seu famoso livro “*The curriculum*” (Bobbitt, 1918), apresenta um modelo que dava resposta à preocupação de preparar todos os jovens para sua vida adulta futura, ao fazer uma analogia da escola com as fábricas, em que a criança é a matéria prima a ser moldada em adulto pela ação do professor (o operário), e este orientado pelo

supervisor com as funções do capataz, que obedece ao diretor da escola, o patrão. A lógica aqui implícita é da eficiência social, onde o currículo assume um carácter altamente prescritivo, que importa determinar através de objetivos específicos, relativos a disciplinas específicas, ou seja, a ideia de currículo uniforme e disciplinar para todos. Em 1961, Jerome Bruner, com a obra *“The process of education”* (Bruner, 2015), traz uma visão de currículo baseado na concepção disciplinar do conhecimento científico, com educação científica para os problemas que se colocam e as formas de os resolver. Já em 1969, Joseph Schwab escreve um artigo, *“The practical: A language for curriculum”* (Schwab, 1989), em que critica a investigação que até então dominava e advoga a necessidade do contato da investigação curricular com a realidade escolar, devendo a sala de aula ser o objeto de investigação.

Vê-se assim, que ao longo do século XX foram-se consolidando diversas perspectivas teóricas sobre o currículo. “O conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos, ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados” (Pacheco, 1996, p. 37). Aqui, o autor evidencia ideia distinta de currículos. Às primeiras definições, Pacheco (1996) identifica um plano de estudos, ou um programa previamente definido, muito estruturado e organizado, baseado nos objetivos que traduzem as intenções e os conteúdos a ensinar de acordo com a natureza das disciplinas, sendo valorizado o aspecto formal que, nesta perspectiva, tem marcado a noção de currículo na tradição latino-europeia. O currículo é apresentado, também, como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, com um elevado grau de indeterminação e adaptável em função das condições da sua aplicação (Gimeno, 1989; Jackson, 1992b; Pacheco, 1996), em que é valorizado o aspecto informal, com articulação do programa com o contexto, dando especial importância ao papel dos intervenientes, das suas crenças, atitudes, saberes, experiências. Neste, mais ao jeito anglo-saxónico, a noção de currículo é muito abrangente, envolve muito mais do que o programa, engloba tanto as decisões macro ao nível das estruturas políticas, como as decisões mais locais, ao nível das estruturas escolares.

Ponte, Matos e Abrantes (1998) propõem um outro tipo de abordagem ao conceito, num sentido ainda mais amplo, em que o currículo pode ser identificado com o conjunto global das aprendizagens dos alunos, seja em consequência do ensino formal dos professores ou em virtude de processos informais e não previstos. A abordagem do conceito destes autores, vem ao encontro dos princípios propostos pela Comissão da Unesco (2010), que faz questão de afirmar a sua convicção no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades. Pelos princípios propostos no documento intitulado *“Um Tesouro a Descobrir-Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”*, a Comissão faz recomendações no que concerne à educação ao longo da vida, baseando-se em

quatro pilares: O *aprender a conhecer*, em que o aluno aprende como aprender ao estudar numa aprendizagem ativa, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; o *aprender a fazer*, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, adquirir a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa; o *aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, para gerenciar conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e o último pilar é o *aprender a ser*, em que a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo, como a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas, a aptidão para comunicar-se, para desenvolver o melhor possível a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Ainda, no mesmo documento da Unesco (2010), há a reflexão de que:

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas.

(p.31)

Tal menção para as reformas educacionais deve-se à realidade de haver, ainda na atualidade, o ensino estandardizado que mantém a matriz original, a funcionar com um modelo herdado do século XIX, da Revolução Industrial, da produção em série. Na escola, os alunos executam os mesmos deveres e com o mesmo tempo de entrega, há o seguimento de um mesmo cronograma para todos, as aulas são fragmentadas no tempo, o aluno é tendencialmente um ser passivo e seu papel é receber ordens, normas e recomendações do professor, executar a disciplina, a obediência, ocupando o professor o lugar de autoridade e transmitindo um saber fragmentado, desfocado do contexto. Neste sentido, o professor José Pacheco, numa entrevista ao Diário de Notícias de Portugal, vem dizer que “ não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX”.

Nesta ótica, estamos perante uma escola assente em novas formas de conduzir o ensino, face a conceitos de currículo que tendem a torná-lo mais contextualizado, flexível e aberto à transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos em que, mais do que os resultados, se valorizam os processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno aprende consoante à sua cultura experiencial. Esta concepção de currículo abandona o ensino estandardizado e remete, necessariamente, para a construção articulada do saber, englobando propostas de experiências de aprendizagem, conteúdos e processos, numa atitude ativa por parte do aluno. O conceito de currículo passa, então, a ser uma construção social que é permeável à temporalidade das mudanças e, conseqüentemente, influencia, reproduz e “reflete as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo em determinada época” (Roldão, citado por Serra, 2004, p.26). Então, a necessidade de um currículo mais abrangente e flexível. Porém, na prática, há uma conflitualidade no trajeto curricular entre os ciclos ao nível da progressão escolar, que caminha para uma sequencialidade regressiva ao invés de progressiva.

Entende-se sequencialidade progressiva como “uma forma de articulação entre diferentes níveis ou etapas de escolaridade de modo que cada um deles se estruture em ordem ao progresso atingido no (s) nível (eis) anterior (es), o nível posterior é determinado” (Pires et al, 1989, p. 24). Este conceito de sequencialidade confere “ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao anterior e retirando ao ciclo anterior o ónus de preparar para o (s) seguinte (s)” (Barbosa, 2009, p. 35). Embora haja as orientações da tutela e os contributos de autores de referência e de investigadores, a sequencialidade tem-se processado de forma regressiva, porque cada ciclo ou nível de ensino se organiza de acordo com “as necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue” e não em virtude do ciclo anterior. A esse respeito, de acordo com Pires (1987), “o último nível de ensino, o superior, é o que vai determinar todos os níveis de ensino que o antecedem”, instituindo uma “sequencialidade regressiva” (pp. 53-54). Neste sentido, a articulação curricular e a sequencialidade entre os níveis de ensino ficam comprometidos, pois, “o que se tornou obrigatório foi a escolaridade e não a educação” (Arroja, 1988, citado por Morgado, 2001, p. 45).

Dada a importância da sequencialidade progressiva na escola logo podemos perceber que, para tal acontecer efetivamente, é necessária haver a articulação curricular em completude com a continuidade educativa, que diz respeito à forma como estão organizados os saberes. Para Serra (2004), existem três tipos de Articulação Curricular possível entre ciclos: “a espontânea, a regulamentada e a efectiva”. A primeira, a *articulação espontânea*, refere-se, segundo a autora, à articulação que surge fruto da partilha de espaços e proximidade entre os docentes de ambos os ciclos, sem que para isso os mesmos a tenham planeado. A segunda, é a *articulação regulamentada*, que advém dos normativos legais, com referência ao Sistema

Educativo Português como o Dec.-Lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância) que faz menção à “institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”, a Lei-Quadro 75/2008 (art. 43) referindo que “articulação curricular e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) que apontam para a importância da relação entre educadores e professores no conhecimento dos contextos pedagógicos, para atuarem como facilitadores da transição; e o programa do 1º CEB (ME, 2004), a propor uma “concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar (...) para os ciclos seguintes do Sistema de Educação”.

A terceira é a *articulação curricular efetiva*, que surge da consciência e necessidade de ambos os ciclos perspectivarem um trabalho colaborativo, que nasça das necessidades do contexto. Por último, a autora considera ainda que pode existir uma “não articulação” (p.90), devido à falta de contato entre os dois níveis de ensino, que não demonstram interesse ou preocupação para a sua promoção.

O quadro curricular atual para o contexto educativo é definido por dois documentos de referência: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que a partir da enunciação de um conjunto de princípios, visão, valores e competências gerais, traça, em linhas gerais, o perfil do cidadão que a escola há de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo de currículo que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão; e as Aprendizagens Essenciais, apoiado no “PA”, que definem o que atualmente é considerado relevante como aprendizagem escolar incluindo “conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares” (Roldão 2009, p. 58). Tudo isto integrado no ciclo respectivo e olhado na sua continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória.

Segundo Nabuco (2002), “o processo educativo é um processo que exige continuidade, daí a necessidade de os professores prestarem uma especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino” (p.55). E para a efetiva promoção da articulação e do atual quadro curricular, é necessária a quebra com abordagens tradicionais daquilo que é considerado educar. Uma proposta de ensino para a contemporaneidade se faz necessária para aprimorar a educação, e nesse sentido, um dos encaminhamentos metodológicos que dão conta dessa conjugação de fatores são os projetos.

Os projetos representam, assim, “a base da mudança e da inovação educativa” (Mendonça, 2002, p.11), pois requer uma boa gestão do currículo e a criação de estratégias de

articulação curricular, através do trabalho em conjunto para que se encontrem pontos comuns, capaz de minimizar o choque das transições entre os níveis de escolaridade. Também favorece a necessidade do trabalho colaborativo dos professores, para que haja uma sequencialidade educativa melhor desenvolvida e com intencionalidade. E para a formação dos alunos, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos, cooperativos, responsáveis, criativos, competentes, autoconfiantes e felizes, além de respeitar a criança em sua complexidade enquanto um ser humano em constante formação, considerando a sua bagagem histórica no processo da aprendizagem.

Contudo, ao contrário de outras atividades, os projetos requerem a participação ativa e a autonomia dos alunos. É, portanto, uma metodologia ativa de aprendizagem, e para que o resultado desta se traduza em aprendizagens significativas é importante que seja utilizada desde os primeiros anos de escolaridade, pois quanto mais cedo se incutirem as novas práticas pedagógicas nos alunos, mais eficazes estas podem se revelar.

2 Objeto de Estudo e Opções Metodológicas

Efetivamente, a aprendizagem é um processo contínuo e continuado do indivíduo ao longo da vida, que deve contribuir para o desenvolvimento adequado das competências e que permita a formação de um cidadão responsável, solidário e participativo, verdadeiro agente do progresso da comunidade em que se insere. O modo como a escola constrói e organiza o seu currículo, implica a condição de um desenvolvimento equilibrado, harmonioso e de qualidade das aprendizagens de seus alunos, e a prática de uma articulação no currículo, nas metodologias pedagógicas, nos modos de avaliação e ações docentes, implicam para uma educação de qualidade.

Com este estudo, vou em busca do que é feito em termos de organização curricular, metodologias, modo de avaliação, entre outras formas de organização escolar e práticas docentes, que contribuem para a articulação do ensino e aprendizagem dos níveis do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, de modo à promoção da continuidade educativa e a sequencialidade progressiva, na passagem entre estes dois níveis de ensino.

A natureza da metodologia adotada para o estudo é a qualitativa interpretativa, incluindo: (i) a análise documental do Projeto Educativo, dos Mapas Curriculares do Pré-Escolar e 1º CEB, de registos de atividades e avaliações desenvolvidas com os alunos, (ii) entrevista semi-estruturada com a Coordenadora Pedagógica e Docentes dos dois níveis de ensino (iii) observação in loco e registo em diário de campo.

Neste estudo, a técnica de base utilizada para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada. Ghiglione e Matalon (2001), referem que a entrevista é “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p.65). Assim, na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos. Para as entrevistas foram construídos três diferentes guiões, para atender as questões a serem feitas à coordenadora e docentes dos diferentes níveis de ensino, comportando perguntas organizadas por categorias, a guiar a conversa e de modo que o discurso e o pensamento do entrevistado pode ser fragmentado com uma outra questão, de modo a balizar a informação que se pretende recolher. Os objetivos norteadores para a realização das entrevistas, foram em perceber sobre o projeto educativo da escola, nas variáveis que vem delinear para a necessidade de articulação entre os níveis de ensino sob o ethos da inovação, como as metodologias aplicadas, a organização do currículo; e perceber as atuações que configuram a dinâmica de articulação entre os níveis de ensino, quanto a organização do tempo e o espaço, a organização dos alunos, o trabalho cooperativo docente, as estratégias de ensino e o modo de avaliação.

Para além da análise documental e as entrevistas, que asseguram uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspectos a serem considerados, a observação também foi utilizada como técnica com grande relevância para a percepção do funcionamento do contexto da escola, sob a ótica das ações de articulação e demais aspectos relacionados às práticas consideradas inovadoras.

A apresentação da escola pela diretora e conversas informais com a mesma, no decorrer das visitas à escola para a realização deste estudo proporcionaram demais esclarecimentos e seus importantes contributos também compõem o tema.

No que cerne à natureza da metodologia para a apresentação e discussão dos resultados, em seus subtópicos, tem como base o Modelo Teórico Multifocal de Análise (Cabral, 2014), organizados de modo a abranger três níveis de análise do modelo, nomeadamente os níveis: A - Políticas Educativas, B - Gramática Organizacional e C - Variáveis Organizacionais.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Os dados aqui compilados provêm sobretudo da coleta de dados em campo, a partir das visitas à escola entre os meses de fevereiro e maio do ano de 2022, no qual foi possível tomar conhecimento do alicerce teórico em que a escola sustenta o ensino e aprendizagem, e de como a teoria se concretiza por meio de sua prática inovadora, nos modos de organização escolar e curricular, para a promoção de articulações na ação educativa e nas aprendizagens. Os

contributos provenientes de documentos pedagógicos e curriculares da escola, da realização das entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora pedagógica e professoras dos dois níveis de ensino, da observação in loco de como se operacionaliza a prática da escola, são os elementos fundamentais que estão integrados no decorrer desta apresentação.

E para um maior aprofundamento sobre determinadas metodologias específicas de que a escola utiliza em sua prática, foi necessário recorrer a um aprofundamento teórico por meio da pesquisa em fontes específicas online e internacionais, que fundamentam tais metodologias, para melhor compreensão e desenvolvimento dos resultados.

3.1 Contexto do Estudo Empírico

A investigação desenvolve-se numa escola privada, de Ensino Pré-escolar e Ensino Básico, do concelho de Matosinhos, no Porto, que é nomeada uma Changemaker School e a pertencer à rede de Escolas Transformadoras Ashoka de Portugal, por ser uma escola inovadora que aplica métodos de ensino alternativos, nomeadamente aprendizagens através de projetos.

A escola, designada Scholé, nasce fundamentalmente de duas ideias, de acordo com o depoimento da diretora geral da escola, Ana Barroca. A primeira ideia foi pelo desejo da mesma, enquanto mãe, de uma escola que fizesse sentido ao percurso escolar de sua filha, de modo que não fosse para ela um sacrifício e sim um modo de aprender apaixonante. E o segundo fator, pelo seu amor à aprendizagem. Ao ser questionada sobre o reconhecimento da Scholé, como uma escola inovadora, a diretora relata: “Não nos consideramos inovadores, no sentido em que os princípios daquilo que fazemos já foram preconizados pela teoria e estão consagrados nos livros há muitos anos.” Reitera que a escola está de portas abertas a quem quiser conhecer sobre o seu modelo educativo, a responder a dúvidas e questões, e diz:

Quando deixarmos de aceitar quem nos questione e deixarmos de questionar-nos, então já estaremos a falhar. Gostamos que nos questionem para nos ajudarem a refletir e a perceber o porquê de estarmos a agir de determinada forma. É muito fácil cair na rotina e não refletir sobre a nossa própria prática.”

(Diretora, Ana Barroca)

O nome da escola surge pela inquietação sobre o que é de fato uma escola. E a partir de um conceito contrário à visão de escola tradicional, de um edifício com o encargo de educar por meio de programas sistemáticos, a Scholé, que no grego tem por significado “tempo livre, lazer; aquele em que o lazer é empregado; discussão aprendida”, tem como busca a sabedoria da vida, em que os alunos são mais que receptores de alimento intelectual, mas agentes ativos na exploração e na construção de significado para o mundo que os rodeia.

A Scholé abriu as suas portas em 29/08/2016 e tem o seu horário de funcionamento das 07:30 hs as 19:30 hs. Atualmente, conta com uma população escolar constituída por 65 alunos no total, a ter 21 alunos na idade entre os 3 a 5 anos, e 44 alunos com idade entre os 6 a 10 anos. Para orientar aos alunos, são 6 docentes que são denominadas como orientadoras, sendo duas a atender ao pré-escolar e quatro a atender ao 1º ciclo.

Contudo, a Scholé tem como objetivo e visão “Criar mentes felizes e corações inteligentes” e que, de acordo com a coordenadora pedagógica da escola, tem muito a ver com a percepção de que a aprendizagem se faz em todo lado e que esta deve ser construída de modo conjunto em todos os momentos, pelos orientadores (docentes) e demais adultos que estão na escola, juntamente com as crianças, para que estas se envolvam de modo ativo nas aprendizagens. E portanto, tem como missão o querer criar seres humanos melhores, e que estejam preparados para enfrentar aquilo que não se sabe que virá no futuro, dando às crianças as ferramentas que possam necessitar para sobreviver ao que as espera no futuro que ainda não é possível descortinar, prepará-los e tratá-los com os valores essenciais como a atenção ao outro, o respeito ao próximo, a desenvolver capacidades como a de falar por si e defender ao outro também, de se auto afirmar e do pensamento crítico, de pesquisar e investigar, para serem proativos e ativos na vida e no que desejarem fazer mais tarde.

3.2 Inspiração do modelo pedagógico da escola

A Scholé nasce também da inspiração e da experiência de uma escola dinamarquesa, denominada Kaospilot, em que a diretora Ana Barroca menciona ter tido o privilégio de conhecer e com quem a equipa pedagógica aprende continuamente. E antes mesmo de abordar sobre o modelo educativo da escola Scholé, é importante o conhecimento sobre o que preconiza a referida escola dinamarquesa, pois, a Scholé tem como fundamentos metodológicos a lógica do modelo pedagógico da Kaospilot.

A Kaospilot é uma escola internacional, localizada na cidade de Aarhus no interior da Dinamarca, que nasceu do questionamento do modelo de educação padrão. Sua abordagem decorre de seu ponto de vista filosófico único, inerentemente interdisciplinar, pois combina

elementos de escolas de negócios e design e baseia-se em gerenciamento de projetos, desenvolvimento organizacional, empreendedorismo, design de experiência e “design thinking”. Tal abordagem é construída sobre quatro pilares: Experimentação, exploração, experiência e empreendimento.

Fundada em 1991, pelo empreendedor social e líder cultural na Dinamarca Uffe Elbaek, como resposta à necessidade emergente de um novo tipo de educação, a Kaospilot aposta no ensino colaborativo e baseado em projetos para formar seus alunos. Seleciona anualmente cerca de 35 a 37 jovens estudantes, a partir de 21 anos de idade de modo a criar a turma, chamada de equipa, da forma mais diversa possível, não apenas em gênero, idade ou país de origem, mas principalmente na forma de pensar, de agir, de sentir, nas diferentes experiências prévias de vida. Oferece um curso principal de formação de 3 anos, que se chama “Enterprising Leadership Programme” (Programa de Liderança Empreendedora) com programa que equivale a uma graduação, onde os “alunos profissionais” são protagonistas do seu próprio aprendizado e que, ao terminarem os três anos de curso, saibam quem são e como podem utilizar suas habilidades da melhor forma para fazer uma mudança positiva no mundo. Há também outros cursos mais curtos que podem ser divididos em módulos, que abordam temáticas e práticas com o intuito de capacitar diversos profissionais, entre educadores, empreendedores, consultores e outros. A escola não tem corpo docente, os professores são todos externos, convidados à medida que podem contribuir melhor com o aprendizado da turma e dispõe de algumas pessoas que atuam como *coaches*, em que os alunos têm acesso a esse apoio individual, caso queiram. A organização é horizontal, com grande interação entre funcionários e estudantes.

Para a Kaospilot importa que, por meio do projeto, os alunos exercitem e se desafiem nos aspectos que estão colocados no currículo, há a teoria, mas o foco é aprender fazendo. Os projetos são, inicialmente, trazidos aos alunos pela escola e ao longo do curso, os alunos passam a assumir a responsabilidade de encontrar seus próprios clientes, negociar escopo de projetos, contratos e condições de trabalho – inclusive remuneração, até a relação com o cliente, finalização dos projetos, entregas e feedbacks, ou seja, os estudos de caso são completamente substituídos por projetos reais e com clientes de verdade.

O modo de avaliação dos alunos não tem a conotação de punir ou testar conhecimento, pois o aluno tem a oportunidade de demonstrar sua fluência e consciência adquiridos a partir da prática, a importar a experiência de aprendizado como preparo para a vida pessoal e profissional no mundo. E caso falhe, a questão não é o erro e sim, como tornar a soluções reais e melhores. É sempre uma oportunidade para aprender.

3.3 O modelo educativo e curricular da Scholé

De acordo com o projeto educativo da Scholé, o modelo educativo está desenhado para acompanhar as crianças nos seus percursos de descoberta e aprendizagem. Preconiza que a criança será sempre um sujeito ativo da sua jornada de aprendizagem, construtora de significado e de conteúdo, e que cabe aos seus orientadores (professores), o papel de promover, nutrir, apoiar e orientar experiências de aprendizagem, de modo a assegurar a indispensável diversidade para o desenvolvimento das múltiplas inteligências (linguística, lógica matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalista).

Considera que seu programa educativo não é estanque, nem imutável. Tem como parte de estruturas de referência, os normativos do Ministério da Educação (nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída Obrigatória), mas constrói a partir desses normativos para responder aos desafios de um mundo em constante mudança. Este programa educativo é (re)desenhado continuamente para capacitar os aprendentes para conhecer, explorar e agir sobre o mundo que os rodeia, não apenas na sua perspetiva pessoal, mas em colaboração e partilha com a comunidade em que estão inseridos.

Para o pré-escolar e o 1º ciclo (nomeado como grupo de iniciação), que são os dois níveis de ensino ofertados pela escola, não há um programa curricular pré-estabelecido a ser cumprido por uma determinada ordem e tempo. As aprendizagens essenciais são organizadas de forma a atender as necessidades específicas dos alunos, dentro do grupo no qual está inserido. Ou seja, o conteúdo a ser trabalhado é estruturado de acordo com a capacidade do aluno para que este consiga executá-lo e que haja a sua consolidação, para daí em diante ser aprofundado e levar o aluno avançar.

O direito ao tempo para aprender, a oportunidade de partir da ação para a reflexão, da experiência para a teoria (numa tríade de ação – reflexão – teoria), e a garantia de que toda a teoria é experimentada na prática e em experiências reais, são alguns dos pressupostos da pedagogia na Scholé, que tem como princípio fundamental de que todos os seres humanos são únicos e têm potencial ilimitado.

O desenho do currículo na Scholé implica a uma estrutura concebida para potenciar a inovação no contexto educativo, com abordagem curricular centrada em projetos. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, o trabalho com projetos é a base das aprendizagens e há influências de outros métodos como Montessori, Reggio Emilia, mas a base de trabalho na escola são as aprendizagens por projetos, com a planificação e a criação dos mesmos baseada na metodologia da kaospilot. Tal metodologia foi traduzida para a educação com crianças em

idade escolar, no qual a diretora e a coordenadora pedagógica da Scholé, passaram por uma intensa formação com representantes da Kaospilot na Dinamarca, e implementaram e adaptaram o modelo à sua realidade escolar.

Como já mencionado, o trabalho com projetos é a base das aprendizagens na Scholé, sendo estes realizados durante todo o período letivo do ano. O pré-escolar organiza as áreas de aprendizagens, que estão destacadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Do currículo do 1º ciclo, fazem parte as áreas disciplinares que estão definidas pela Orientação Curricular das Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico. Todas as áreas do conhecimento são trabalhadas por projetos e de forma interdisciplinar, porém, há tempos individualizados com docentes especializados nas áreas da música, artes, desporto e inglês, por estes profissionais não estarem a colaborar na escola a tempo inteiro.

O projeto pedagógico e os projetos de aprendizagem, são definidos e desenhados num processo sequencial que implica, necessariamente, experimentação, reflexão, feedback, melhoria contínua. Em traços gerais, cada projeto de aprendizagem implica: **I** - Definir a visão do projeto de aprendizagem: A visão é uma frase, clara e inspiradora, que descreve a mudança, resultado ou impacto expectável a longo prazo e que resulta do projeto; **II** - Elencar as Competências, Atitudes, Valores e Conhecimentos que devem ser aprendidos, explorados, aplicados e consolidados durante o projeto; **III** - Definir princípios de Operacionalização e Sucesso (assegurando a capacidade de monitorizar e avaliar o crescimento e acomodação das atitudes, valores e competências); **IV** - Desenhar a estrutura do currículo dentro do projeto: Partindo das Competências e Conhecimentos previamente elencadas, importa organizar os itens em blocos de sequência lógica (princípio, meio e fim, ainda sem alocação temporal específica; Listar as atitudes e valores previamente elencados em função dos blocos definidos no passo anterior; Para cada bloco de aprendizagem, listar (partindo das opções anteriormente elencadas) as condições de operacionalização e avaliação; **V** - Nomear a estrutura curricular do projeto: Descrever os objetivos de cada componente / bloco / módulo; Atribuir um título a cada componente/bloco/módulo; Definir os domínios curriculares e aprendizagens essenciais afetas a cada componente/bloco/módulo; Descrever a missão do projeto; Definir os objetivos gerais e específicos de aprendizagem.

E cada projeto de aprendizagem na Scholé deve permitir revelar e concretizar 7 princípios: **I** – Conexão: A relação é o ponto de partida entre aprendentes e facilitadores, que pontos de ligação e que emoções estão presentes no processo; **II** – Condições: Pré-requisitos para o processo e projeto de aprendizagem; **III** – Contexto: Em que contexto ocorre o projeto de aprendizagem, os estímulos e condicionantes; **IV** – Conteúdo: Os domínios curriculares, conhecimentos e objetivos de aprendizagem; **V** – Capacidade/Habilidade: Que arte, capacidade

e habilidade aportam os facilitadores e os aprendentes; **VI** – Caráter: Como os valores e atitudes se traduzem e concretizam na ação dos orientadores e dos aprendentes; **VII** – Confiança: O nível de envolvimento, motivação e disponibilidade para experimentar. Estes sete princípios são considerados elementos fundamentais para assegurar a criação de experiências de aprendizagem que possibilitam pontos de ligação entre os aprendentes e o projeto de aprendizagem.

Importa que, durante as experiências de aprendizagem, os alunos tenham oportunidades reais de explorar, experimentar, agir e refletir sobre as atitudes, valores e competências, para que sejam capazes, tal como com os conhecimentos, de os nomear, relacionar e concretizar na ação. O foco deixa de ser, à partida, o conteúdo e passa a ser a capacidade de mobilizar e concretizar o currículo oculto, aquele que vai além das aprendizagens formais. Este currículo oculto diz respeito aos objetivos e resultados conscientes da aprendizagem que suportam o crescimento intra e interpessoal e o desenvolvimento dos alunos para explorar as atitudes, valores e competências alternando continuamente entre contextos e cenários que desafiam, suportam, confrontam, confirmam, e ancoram os conhecimentos e competências mais significantes (em cada área disciplinar); através da ação, reflexão e análise individual, de grupo ou equipa para aumentar a confiança, ambição e rigor. E para garantir que as atitudes, valores e competências façam efetivamente parte dos programas e projetos de aprendizagem, que são trabalhadas e ancoradas, estes elementos têm necessariamente de ser planificados, a par dos conhecimentos.

...a atual abordagem curricular centrada em projetos em alguns sistemas e contextos que, estruturando de um modo não disciplinar a organização do trabalho na escola, continua a ter como referenciais as matrizes de conhecimento das disciplinas científicas – o que se transforma é a sua organização no plano de implementação e organização das respetivas práticas de ensino e aprendizagem. (p.e. Finlândia, 2013; Jesuítas da Catalunha, 2016).

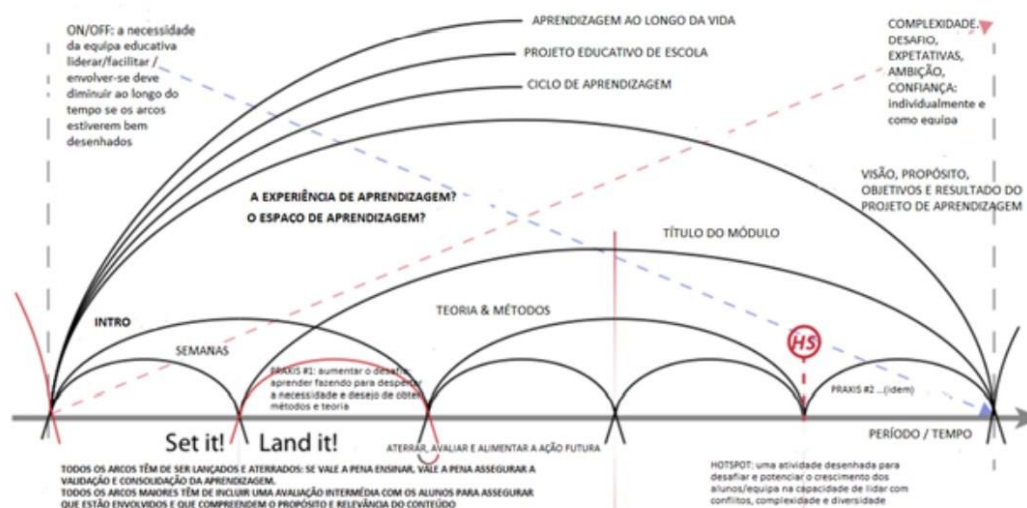
A teoria e a práxis da Scholé são operacionalizadas numa pedagogia de projeto com tradição escandinava, como já mencionado, e exige a articulação curricular de todos os domínios

do saber em projetos de aprendizagem transversais com duração aproximada de 4 a 8 semanas. São desenhados pelas equipas educativas num processo partilhado com a comunidade educativa, em que a maior parte dos temas dos projetos a serem desenvolvidos são gerados pelas orientadoras (docentes) da escola, através da observação que fazem das necessidades e curiosidades dos alunos e também provenientes de curiosidades das próprias orientadoras e que pensam ser interessantes ao conhecimento dos alunos, pois julgam importante que estes possam ir além daquilo que já têm de informação e experiência prévia, para ampliarem os horizontes daquilo que já identificam sobre si próprios e o mundo. O tema do projeto vem a ser o mesmo para o pré-escolar e o 1º ciclo, no que se diferenciam as atividades, competências e habilidades trabalhadas e demais aspectos que cernem ao grau de complexidade que é exigido a cada grupo de alunos, pelo nível de desenvolvimento em que se encontram, e também a elaboração do produto final.

Após o tema definido em conjunto, as orientadoras da Scholé constroem o seu próprio Golden Circle (ou, em português, Círculo Dourado). É um conceito criado pelo escritor e especialista em liderança Simon Sinek, que tem como objetivo criar e desenvolver o valor de uma nova ideia, negócio ou campanha. O autor escreveu o livro *“Comece com o Porquê”* (Start with Why) em que apresenta este novo modelo, para inspirar as pessoas a pensar, comunicar e agir de dentro para fora. O círculo dourado é representado por um gráfico com três círculos, em que o centro é o *“Por quê”*, o do meio é *“Como”* e o último é *“O que”*. Seguir essa linha de raciocínio empreendedora faz com que a pessoa tenha foco naquilo em que acredita, definir os seus objetivos com clareza e perceber quais são as atitudes que ela precisa tomar para alcançar o que almeja.

Este conceito de modelo é transposto e adaptado para o gráfico composto por quatro círculos construído pelas orientadoras (docentes) da Scholé, de modo que cada uma pensa sobre as perguntas que o envolvem e representa suas ideias com recorte e colagem de imagens de revistas, a começar pelo centro do gráfico com o *“Por quê?”* (Why) que se dirige para a causa e importância do projeto, e subsequentes *“O que?”* (What) relacionada às habilidades e competências a serem desenvolvidas, o *“Como?”* (How) com a forma se realizar e *“Para quem?”* (Who), que para além do projeto se direcionar aos alunos, pode ter alcance aos seus familiares e a comunidade. Esta construção de significados de forma visual, dá-lhes a definir os princípios, visão e missão do projeto; os objetivos gerais e específicos para o projeto; as competências e atitudes e valores a serem desenvolvidos nos alunos, de modo que o projeto definido para os níveis do pré-escolar e do 1º ciclo possam ir rumo a um mesmo sentido, na viagem pelo conhecimento.

Uma vez definida a estrutura de base do projeto, importa desenhar a viagem de aprendizagem recorrendo a uma ferramenta que possibilita uma visão integrada do projeto e a expressão da articulação curricular, da abordagem multinível e do currículo oculto que se pretendem assegurar. Todos os projetos da Scholé são representados em Arcos de Aprendizagem, de acordo com o referencial da Kaospilot, que foi consolidado pelo Diretor do Núcleo de Aprendizagem da Kaospilot, Simon Kavanagh.



É uma metodologia de planificação de projeto, planeamento de aula, no campo da educação ou em outro contexto, e nos arcos de aprendizagem no campo da educação, se estrutura a jornada da aprendizagem. É considerada como uma maneira de passar a mensagem e levá-la a uma melhor compreensão, através de sua estruturação com o uso desta metodologia.

Também, por meio dos arcos de aprendizagem, pode-se ter uma melhor visibilidade de que está planeado, ao tempo de duração e a intensidade de cada ação, além de que, os arcos podem se conectar e podem ter outros arcos dentro de si, a ficar mais explícita a importância que uma pequena ação tem em um arco maior e vice-versa e pensar mais estrategicamente, o objetivo de cada ação por menor e mais específica que seja.

No contexto do uso dos arcos de aprendizagem para a planificação do projeto da escola, estes são construídos de maneira manual pelas orientadoras (docentes), num grande template de papel quadriculado, que fica exposto numa parede de modo visível logo que se entra na escola. Para início da representação no template, são desenhados dois eixos, um para cima (nível) e outro para a direita (tempo). O processo do desenho é dividido em etapas: I - Por cima do eixo: foca-se no desenho inicial dos arcos, em que a quantidade representada de arcos maiores interligados, corresponde à quantidade de semanas da duração do projeto. Cada arco maior tem um nome relacionado ao que será trabalhado, conteúdos principais e objetivos de aprendizagem. Dentro de cada arco maior, estão construídos os arcos menores que também

estão conectados entre si, e que contém as atividades a serem desenvolvidas durante a semana e estas, por sua vez, podem ser interligadas por outros arcos, se fizerem parte de um mesmo contexto de conteúdo. O desenho, em pequeno arco, das diferentes atividades do projeto numa escala temporal, permite à equipa educativa compreender a progressão do que será requerido aos alunos, em termos de esforço, complexidade, autonomia. Pressupõe-se que, à medida que a complexidade aumenta, aumenta-se também o desafio, a ambição e a confiança dos alunos no processo e no seu próprio desempenho; diminui, progressivamente, a necessidade de intervenção e liderança da equipa educativa que deve encontrar um papel de facilitação do processo de aprendizagem. Nestes arcos acima da linha horizontal, estão representados o currículo visível, de que fazem parte as aprendizagens essenciais nos conteúdos e habilidades que serão trabalhadas. II – Por baixo do eixo: Foca-se no currículo oculto, que diz respeito aos objetivos e resultados conscientes da aprendizagem, que suportam o crescimento intra e interpessoal e o desenvolvimento dos alunos para explorar as atitudes, valores e competências, através da ação, reflexão e análise individual, de grupo ou equipa para aumentar a confiança, ambição e rigor. Tais atitudes, valores e competências a serem desenvolvidas ao longo do projeto, são escritas abaixo da linha horizontal do tempo.

Esta metodologia de planeamento preconiza que, tudo o que se lança deve ser aterrado ou ancorado, então, antes de ir para o próximo arco, deve-se avaliar em como ancorar as aprendizagens previstas. Desta avaliação pode resultar informação que valide o desenho do projeto e das ações subsequentes ou pode resultar informação que requeira a intervenção da equipa para introduzir ações de melhoria de forma a garantir o cumprimento da visão e dos objetivos e o sucesso de todos os alunos.

A pedagogia de projeto da Scholé sustenta-se num quadro de referência teórico multidisciplinar, a considerar também a teoria e o ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb, que representa o equilíbrio entre experiências de elevado envolvimento e esforço, com momentos de reflexão, análise e descanso mental, como também teorias de outras áreas do saber complementares.

Aos alunos, o projeto a ser trabalhado normalmente é apresentado por uma atividade em conjunto com todos, em que se é levado algo em concreto para observarem, discutirem e perceberem qual será o tema e no decorrer do projeto realizam-se as descobertas e explorações por meio das aprendizagens.

3.4 Organização do tempo escolar

As atividades letivas na Scholé, iniciam às 9h30 com uma dinâmica de grupo que engloba todas as crianças e equipas educativas – o “check in”. Esta dinâmica permite acolher todas as crianças, a prepará-las para o início das atividades do dia, ao som de uma música relaxante para o exercício da respiração, relaxamento e concentração, e a promover competências de observação, comunicação, para sentirem-se reconhecidas e a construírem laços de partilha através da relação com os pares e a equipa educativa.

Ao término do período de “check in”, tomam o pequeno almoço e iniciam as atividades de projeto que são concentradas, preferencialmente, no período da manhã (período em que o esforço, foco e concentração são mais facilmente mobilizados pelas crianças), para os dois níveis. Tais atividades de projeto, são a transposição daquilo que foi preparado nos arcos de aprendizagem e ocorrem, obrigatoriamente, de forma transversal pela articulação curricular.

Após o almoço e o período do descanso, organizam-se tempos de aprendizagem para áreas disciplinares específicas, preconizadas nos normativos legais em vigor e também como oferta complementar da escola. Na valência de pré-escolar, o horário contempla 1 hora de Música (com uma professora de iniciação musical), 1 hora de Psicomotricidade (com uma psicomotricista), 1 hora de Artes (com um artista residente), 1 hora de Inglês (com uma professora de inglês) e 1 hora de Playful Learning (jogos de tabuleiro). E na valência de 1º ciclo o horário contempla para todos os grupos, 2 horas de Música (com uma professora de iniciação musical), 2 horas de Artes (com um artista residente), 2 horas de Movimento e 1 hora de Rugby, 2 horas de Deep Dive/Playful Learning (dinamizado pela equipa educativa para promoção de competências de auto-estudo e reforço de aprendizagens essenciais) e 2 horas de Língua Estrangeira – Inglês. Para ambos os níveis de ensino, uma vez na semana, cada grupo tem um momento com a psicóloga que agrega a equipa da escola, sendo este denominado de “Feelings Forward”, que tem a ver com o trabalho emocional que a equipa educativa identifica que os alunos necessitam, nesta fase em que estão. As faixas etárias demonstram necessidades diferentes, então, o que é abordado varia muito conforme os grupos, como por exemplo, a coordenadora pedagógica refere que, com o pré-escolar trabalha-se muito com o enriquecimento do vocabulário emocional para perceberem o que sentem e que consigam verbalizar os sentimentos. Os grupos do 1º ciclo também são divididos, conforme as necessidades identificadas nas diferentes faixas etárias. Então, à medida que as crianças vão crescendo, as necessidades são diferentes e são atendidas neste quesito, de modo que faça sentido a elas.

Os tempos de permanência na escola, antes ou depois das atividades letivas, são de recreio livre ou de oficinas de frequência opcional. Os alunos também realizam atividades em ambiente externo ao da escola, com a prévia autorização dos pais/responsáveis no ato da

matrícula escolar, em que são levados pela equipa pedagógica a usufruir de parques para brincarem, a praia (para desporto na areia, por exemplo), piscina do ginásio para aula de natação, que estão situados nos arredores da escola.

3.5 Organização do espaço e comunidade escolar nas aprendizagens

O edifício que acolhe a Scholé foi redesenhado por um gabinete de arquitetura, que procurou traduzir no desenho do espaço físico a liberdade, a autonomia, a criatividade e a relação, que são pilares da cultura da escola.

A escola é constituída por três andares e já antes de adentrá-la, é possível visualizar de fora uma parte do interior da escola, com a cozinha e refeitório num conceito aberto e as escadas que dão acesso ao segundo piso. As salas são divididas por vidros no lugar de paredes e com rede de proteção no piso superior, de modo a assegurar a transparência e a comunicação constante entre grupos e equipas, a todo o tempo, como também a potenciar conexões entre os diferentes níveis de ensino que se cruzam na escola. Algo a anotar, é a cor das paredes da escola que são todas pintadas em branco, não havendo paredes coloridas e decoradas. Ao ser questionada de o porquê a escola ser pintada numa única cor e branca, a coordenadora explica que esta cor permite um destaque para as produções dos alunos, que são expostas por toda a escola, a trazer a ideia de que o branco permite que tudo aquilo que se crie dentro da escola, ganhe o destaque que merece pelo que é feito por eles. A medida que vão explorando os temas, as produções e as exposições também se renovam, a cada projeto. A parede branca também traz um expressivo destaque ao grande mapa/template do projeto, que pode ser visto mesmo do lado de fora da escola, através dos vidros, que se apresenta nas formas dos arcos e no colorido das escritas, e que para além de sua representação a tudo o que será desenvolvido através do projeto, configura-se como uma importante característica da identidade da escola, de como realiza e acredita em seu trabalho.

Todos os espaços são considerados como meio de aprendizagens, pelos diferentes grupos de alunos que os frequentam. Há uma sala para o pré-escolar; quatro salas para o 1º ciclo; uma sala para arte, uma sala polivalente (considerada a maior sala) utilizada para a psicomotricidade, descanso, integração dos grupos para partilhas e apresentações, por exemplo; uma sala para biblioteca e uma área externa. Os diferentes grupos de alunos podem usufruir destes espaços, consoante as necessidades específicas dos projetos e das tarefas, podendo haver intencionalmente a integração de grupos para partilhas em conjunto e apresentações de atividades dos projetos.

Quanto à organização dos alunos na Scholé, são separados por grupos a nível de competências, respeitando a faixa etária, a maturidade de desenvolvimento e as orientações previstas nos normativos legais em vigor. No pré-escolar, os alunos são divididos em dois grupos, grupo 1 e grupo 2, tendo em conta as competências cognitivas e emocionais das crianças. Tem por cada grupo a média de 10 a 12 crianças. Uma das docentes do pré-escolar explica que, as atividades são pensadas para cada grupo e dentro de cada grupo, as atividades são planificadas tendo em conta também o desenvolvimento de cada criança, ou seja, para cada grupo não se pode ter somente um tipo de atividade, de modo a serem atingidos os objetivos por caminhos diferentes. Os dois grupos não ocupam o mesmo espaço nas atividades específicas de projeto, para que as crianças desta faixa etária possam ter mais foco e concentração, a utilizar cada grupo um espaço diferente da escola ou mesmo numa saída à comunidade, para este momento. Não há categorização de grupos, por grupo 1 ou 2 no pré-escolar, no sentido de um estar ao nível acima ou abaixo do outro, por isso recebem nomes de acordo com o que está a ser trabalhado nos projetos, e é assim que a criança se identifica pertencente ao grupo em que está.

No 1º ciclo, denominado grupo de iniciação, este é subdividido em outros quatro grupos, denominados grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4. Tem por cada grupo, a média de 12 a no máximo 15 alunos. A coordenadora pedagógica da escola, Sofia Sousa, explica que a planificação dos projetos e as atividades são preparadas tendo em atenção os conteúdos das aprendizagens essenciais do 1º ciclo, e a forma da abordagem é diferenciada a considerar o grupo em que se está a trabalhar, como também à criança que está no grupo aquando da necessidade de um atendimento singular, sendo aplicadas diferentes estratégias conforme aquilo que se identifica que a criança é capaz de fazer e a desafiando cada vez mais. Sobre isto, em entrevista a docente que atende ao grupo 1 da Iniciação explica que dentro do grande grupo há atividades que se faz em conjunto porque são abrangentes a todos e quando é necessário são divididos de acordo com aquilo que conseguem alcançar, e que as atividades são pensadas de acordo com o nível que se encontra o aluno pois fazem parte de um mesmo grupo ao nível das competências, mas ao mesmo tempo são diferentes entre eles. Reitera que os alunos estão a trabalhar sempre em grupos e nunca sozinhos, em que no mínimo estão três ou quatro alunos numa mesma mesa e sempre virados de frente uns para os outros, no sentido de saberem os momentos em que podem se entreatuar. Também se sentam muito ao chão ou em roda, a depender muito da tarefa em que estão a abordar no momento, pois a sala é flexível para a questão do espaço e organização.

Portanto, é adaptada as competências de cada criança para aquilo que cada uma delas é capaz de fazer, de modo a não os limitar e não os frustrar com algo que eles não consigam fazer, tendo em atenção o cumprimento do currículo, e as aprendizagens essenciais de cada

área fazem parte do projeto desde o seu início. Conforme os alunos alcançam o esperado nas aprendizagens, são estimulados para avançarem em saberes e na ampliação de competências. Dessa forma, os alunos têm todos os anos de sua escolaridade na Scholé para a consolidação das aprendizagens, pois, a passagem do aluno para o grupo seguinte se dá quando há a sua aterrissagem na consolidação de conhecimentos, atitudes e competências, o que não tem um período determinado pelo ano letivo para isto ter que necessariamente se cumprir, sendo respeitado o tempo de desenvolvimento do aluno nas aprendizagens, para o seu avanço. A coordenadora reitera que, o ensino não é individual, mas é o mais individualizado possível, para aferir melhor o trabalho a cada um.

Todos os materiais de que os alunos necessitam para o desenvolvimento das atividades são fornecidos pela escola. Como não há o envio de tarefas diárias para serem realizadas em casa, em algum momento da duração do projeto de aprendizagem é atribuído a cada aluno, conforme necessidade individual de aprendizagem, um jogo, um livro ou desafio, para ser feito em casa com a participação dos familiares e trazido à escola, durante ou até o final do período de duração do projeto que está a ser trabalhado.

3.6 A avaliação

Na Scholé, é dada maior importância ao processo de aprendizagem da criança do que em seus resultados. Em seu projeto educativo, destaca que a avaliação decorre de forma contínua e ativa, tanto do que se fez como do que ficou por fazer. É avaliada a progressão e evolução das aprendizagens das crianças nas suas diferentes dimensões, a partir de instrumentos que podem referenciar avanços e dificuldades na aprendizagem, como as grelhas de observação que são registradas diariamente pelos docentes sobre o envolvimento, a participação, a compreensão e realização de cada aluno e do grupo de alunos. E as próprias atividades realizadas pelo aluno que também indicam sobre a sua compreensão, o seu raciocínio, a evolução do seu grau de autonomia na co-construção dos seus percursos de aprendizagem.

O modelo adotado pela escola apresenta, nomeadamente, quatro tipos de avaliação: A avaliação diagnóstica, realizada no início de um projeto de aprendizagem, que permite fornecer informação à equipa para, partindo do real ponto em que o grupo de alunos se encontra face à aprendizagem, ajustar a planificação do projeto. A avaliação formativa, decorre durante todo o projeto de aprendizagem no sentido de determinar a progressão dos alunos relativamente a cada objetivo / arco, e é realizada em parceria com o grupo de alunos, que permite refletir e compreender o que estão a aprender e a descobrir, com momentos de observação pelo docente

(com uso de instrumentos como filmagem e fotografia), por meio dos registos escritos dos alunos e pelos feedbacks semanais que ocorrem de modo que os alunos apliquem os conceitos apreendidos na prática, como a transposição para diferentes situações através da oralidade, jogos, interpretação, apresentação sobre o assunto a outro grupo, para o docente perceber se a nível de conhecimento/conceitos resultou ou não com o grupo. A avaliação sumativa responde aos desígnios da quantificação do processo de aprendizagem, que é entendida pela escola como uma estrutura estandardizada, usada apenas de modo a atribuir uma classificação, quando esta lhe é solicitada pelo sistema educacional. E por último, a avaliação autêntica, para garantir a monitorização e avaliação dos arcos de aprendizagem, que permite múltiplas possibilidades de avaliação. Parte de situações e experiências reais nas quais os alunos podem aplicar os conhecimentos e competências relevantes, operacionalizando-se, por exemplo, através de portefólios, exposições, demonstrações públicas, ensaios, sessões de orientação, performances, etc. Ao final de cada projeto há a construção de uma grelha final de avaliação do projeto, em que são listadas todas as aprendizagens e objetivos propostos para o determinado projeto, as atividades que fizeram, quais foram os critérios e os instrumentos utilizados para a avaliação, e a avaliação de cada atividade se concluíram com sucesso ou não, que contribuem para os registos dos relatórios finais dos processos de aprendizagem de cada aluno e que pode ser consultada pelos professores de projeto para projeto quando estes vão trocando de grupo, para perceberem quem atingiu ou quem na altura estava com tal competência e quem não estava, para no próximo projeto realizarem as adaptações adequadas aos diferentes níveis de aprendizagens dos alunos.

Pela configuração dos modos de avaliação da Scholé, e de como é operacionalizado o progresso dos alunos à nível de grupos de competências, não há o regime de aprovação e reprovação.

As práticas pedagógicas também são parte de uma contínua avaliação, como na adequação das metodologias de ensino/aprendizagem aos objetivos de aprendizagem; na articulação e colaboração da equipa educativa na planificação e implementação das atividades de aprendizagem, a trabalharem as docentes do pré-escolar e 1º ciclo sempre em parceria; na articulação curricular entre as diferentes áreas de conhecimento e entre as diversas dimensões de aprendizagem; na adequação das respostas de diferenciação pedagógica às especificidades das crianças, pois, os arcos de aprendizagem tem, naturalmente, uma simbologia que exige da equipa educativa a constante reflexão e ação, para dar as adequadas respostas educativas com vista à melhoria e sucesso das aprendizagens. Há também a avaliação do desempenho e gestão das competências dos colaboradores, incluindo a promoção da sua formação contínua e

desenvolvimento profissional, como a participação das famílias e da comunidade sobre a percepção e satisfação face às aprendizagens das crianças.

Para a passagem das crianças do pré-escolar para o 1º CEB, a nível de psicologia é feita uma avaliação consoante a determinação de pré-requisitos a nível de preparação para o 1º ano (grupo 1 da iniciação), para a equipa pedagógica perceber se faz sentido a criança para o início do ano letivo já fazer parte do 1º ciclo, ou se ainda é preciso mais um tempo para aquisição de pré-requisitos para a transição ao 1º ano. De acordo com a coordenadora pedagógica, tais pré-requisitos têm a ver, por exemplo, com a noção da lateralidade, aquisição da orientação para a leitura, a passagem do vertical para o horizontal, a percepção da fonética com a identificação de sons das letras.

A parte emocional da criança também é considerada, como modo de avaliar o aluno, tal como Ana Barroca, diretora da Scholé, menciona em conversa durante sua apresentação pela escola que, a relação é muito valorizada na Scholé e a parte emocional e psicológica do aluno tem maior importância do que de fato as aprendizagens essenciais, e em suas próprias palavras diz: “Se o aluno não está bem, não há como ocorrer qualquer aprendizagem”.

Neste mesmo âmbito, a professora que atende ao Grupo 1 da Iniciação refere em entrevista:

Antes de avançar a um grupo, todas as competências pedagógicas têm que ser tidas em conta e a parte emocional também faz parte. Portanto, não vamos avançar quando depois vai sentir frustração, é preferível que as atividades que nós elaboramos sejam adaptadas àquilo que eu conheço do aluno dentro do projeto, mas ao nível que a criança está e se a faz sentido. Eles estão habituados a terem atividades diferentes em sala, registos diferentes num mesmo grupo, é dar aquilo que é capaz de fazer e o desafio capaz de encarar. Para nós conta muito que eles não sintam a frustração de ser demasiado fácil e ou a frustração de ser demasiado difícil. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

3.7 Cultura profissional e Estratégias de Ensino

A Scholé reforça a formação de base das equipas educativas, a promovê-las o mesmo espírito no que respeita ao modelo de intervenção da escola, com formação a nível da criação dos projetos. A coordenadora pedagógica Sofia Sousa, explica que esta formação tem duração de três dias em tempo integral, a decorrer sempre no mês de agosto ou de acordo com a necessidade quando entra à escola um novo docente, e que se faz importante para o conhecimento e compreensão dos docentes de como se pensam os projetos, o que são os arcos de aprendizagem, como se cria uma história de projeto, como se pensa em competências e como avaliam-nas, levá-los a pensar um pouco diferente sobre as aprendizagens, como por exemplo, pensar sempre no que e onde se quer chegar, o que deseja que os alunos sejam ao final do projeto, para depois pensar no que fazer para atingir aos objetivos. Os docentes também têm a parte prática durante o período de formação, em que experimentam a criação de um projeto, com todos os passos, para os professores irem percebendo como se faz e sendo acompanhados dentro de um grupo de trabalho.

A coordenadora também destaca que, nesta formação é apresentada a postura em relação aos papéis do que cada um representa dentro da escola, ao dizer: “Aqui todos somos aprendizes e professores, toda a gente dentro da escola tem um papel de ensinar e um papel de aprender. Tudo é um momento de aprendizagem, se estivermos dispostos a encarar assim”.

Esta ação de capacitação é realizada pela diretora da escola, que tem a formação pela escola Kaospilot, da Dinamarca, e, até então, é a única representante que obtém a licença para a capacitação e a certificação de professores, neste modelo educativo, em Portugal. A diretora Ana Barroco, faz menção a alguns desafios que enfrenta quanto ao modelo educativo de sua escola, no que diz respeito a encontrar pessoas que acreditem neste modelo para investir em formação, de modo que seja disseminado e implementadas as práticas em outros contextos educativos, como também em encontrar investidores que acreditem no potencial desta forma de ensino, para a ampliação da estrutura da escola de modo a oportunizar um maior número de crianças.

A equipa educativa participa também de ações de formação/capacitação externas à escola. Relata a coordenadora que a equipa está continuamente envolvida em projetos europeus, para estar em contato com outras escolas e formas de ensino, de modo que possam absorver novas ideias e a pensar no que podem usufruir para agregar à realidade da Scholé. E sempre que possível participam para que possam ir avançando cada vez mais na capacidade de ver o mundo, nos objetivos para a escola, na maneira de pensar as atividades para os alunos, a ver as formações como uma rica oportunidade de novas aprendizagens.

No que tange às ações educativas das docentes que desenvolvem o trabalho com os projetos, todas envolvem-se com todos os grupos no decorrer dos projetos, não havendo uma docente fixa a trabalhar com um único grupo. Toda esta dinâmica, apresenta-se de forma organizada e visível na estruturação do projeto nos arcos de aprendizagem.

As docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, entendem o seu papel nesta escola como orientadoras dos alunos em suas aprendizagens. Em entrevista com algumas das docentes, mencionam:

Devo pensar naquilo que eles precisam, na nossa metodologia, sempre tendo em conta os gostos e os conhecimentos das nossas crianças a partir do projeto que temos que implementar e pensar no que cada criança precisa desenvolver ou competência que deverá ser adquirida, e planificar as atividades tendo em conta os objetivos também que queremos atingir.
(Docente, Pré-escolar)

Meu papel é de orientadora e por isso é que nós nos intitulamos e pedimos que para eles seja a “Maria” e não a professora. Portanto a ideia é orientá-los e fazer com que eles sejam capazes de serem responsáveis pela sua própria aprendizagem, serem crianças curiosas, e terem as ferramentas e alicerces que lhes dê forma de conseguirem aceder a aprendizagem e mais tarde não precisarem nem de nós e nem de ninguém, para saberem chegar a essa aprendizagem sozinhos. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

Sobre os meios estratégicos adotados pela equipa pedagógica, para perceberem o que as crianças já têm de conhecimento e competências para a elaboração das atividades, a docente que atende ao pré-escolar explica, em entrevista:

O primeiro projeto que é realizado, entre setembro e dezembro, é o projeto que nos permite observar as crianças, perceber os níveis de conhecimento que elas têm, quais são as competências que elas já têm adquiridas, quais competências precisam ser investidas, ver como estão a nível emocional.

(Docente, Pré-escolar)

Complementa que, as atividades são intencionalmente preparadas para perceber e conhecer as crianças, e ao final de cada projeto se faz um levantamento sobre o que é necessário ser ainda desenvolvido a cada criança e definir para o projeto seguinte, as competências a serem trabalhadas.

A professora que atende ao Grupo 1 da Iniciação (1º ciclo), afirma que há grande interação entre os docentes e grupos de alunos do pré-escolar e 1º ciclo, no que em conjunto avaliam como estão a serem desenvolvidas as aprendizagens nos projetos:

...para poder perceber que crianças estão a receber, como elas estão a nível de aprendizagem e a nível emocional, e o que são capazes de fazer, com atividades básicas que vamos criando no início do ano dentro do projeto. As crianças que sobem do pré para a iniciação, não chegam a nós como se não os conhecêssemos, enquanto que numa escola tradicional nós recebemos uma turma e não sabemos e muitas das vezes é feito ficha diagnóstica para podermos perceber ou metemos todos num mesmo nível. Na Scholé isso não acontece, porque é feito um trabalho prévio, há um conhecimento muito grande mesmo nos momentos de brincadeira, tudo isso é avaliado na Scholé porque tem mesmo que ser, nós conseguimos colher informação para poder usar em determinados momentos do trabalho. (Docente, Grupo 1 da Iniciação -1º ciclo)

3.8 Aspectos gerais: práticas de articulação *versus* desafios e superações

Por ser a metodologia de projetos a identidade pedagógica da escola, como enfatiza a coordenadora pedagógica durante a entrevista, reitera também que procuram usar aquilo que se chama na Kaospilot, dos três H's: head (cabeça), heart (coração), hands (mãos), que devem estar presentes em todas as atividades que fazem, de maneira a permitir que os alunos aprendam com as mãos, mas que coloquem em prática a cabeça e que se dediquem com o coração para que, de uma forma articulada, a aprendizagem seja prática, com sentido e contexto nos momentos de aprendizagem. E complementa que a aprendizagem por projeto é vivida de uma forma diferente, por constatarem que faz sentido aos alunos, pois eles lembram-se do que aprenderam a tempos atrás, a ficar o conteúdo marcado de uma forma emocional, e menciona: “É o que interessa, no fundo, pois a aprendizagem é uma questão emocional. O consciente fica ligado à emoção”. Reitera que se lembram e comentam de quando para eles algo foi muito difícil ou no que correu bem, durante o projeto.

As áreas do conhecimento que são trabalhadas pelos professores com formação específica, como já mencionado anteriormente, fazem articulação com o contexto do que se está a trabalhar dentro do tema e conteúdos abordados no projeto. O pré-escolar tem os seus horários próprios para as tais disciplinas, e em separado o 1º ciclo que dos quatro grupos de alunos existentes para o desenvolvimento do trabalho por projetos, estes são divididos em três grupos denominados de A, B e C para modo de organização e haver o equilíbrio quanto aos níveis das competências dos alunos. Estes permanecem nos mesmos grupos para as diferentes áreas disciplinares, porém com a prática da diferenciação pedagógica dentro de cada um dos grupos para atender à necessárias especificidades dos alunos que os compõem. Há a ressalva de que o aluno pode apresentar níveis de aprendizado diferenciados entre o grupo a que pertence por projetos e pelo grupo a que pertence para as áreas específicas, sendo respeitado o nível de competência a que se encontra para que possa consolidar a sua base de aprendizagem, aumentar a confiança nas suas capacidades e ter a motivação para avançar.

Portanto, cita a coordenadora: “Os professores são específicos com formação em tais áreas, e o que fazem nas aulas deles tem ligação com o trabalho que nós fazemos dentro das semanas do projeto”. Também refere que tais professores, mesmo que a irem uma ou duas vezes à escola durante a semana para dar a sua aula, não ficam isolados e sim integrados de forma a fazer progredir a sua aula dentro do contexto do projeto. E com isso, se permite aos alunos terem a noção global de que tudo o que aprendem está a ser interligado. Outro ponto de articulação mencionado, tem relação quanto ao trabalho desenvolvido pela psicóloga com

os diferentes grupos, pois, há a participação docente nesses momentos para que os professores percebam a maneira como o assunto em questão está a ser abordado, e para verem formas de como dar continuidade ao trabalho da profissional durante o restante da semana com os alunos, de modo a surtir o impacto esperado.

Além da prática da articulação curricular entre projetos e disciplinas, na aprendizagem por projetos a coordenadora menciona ações educativas e o modo como a escola está configurada, que possibilitam a articulação entre os níveis do pré-escolar e 1º ciclo. Começa por dizer que, o fato do edifício ser único, todos partilham de momentos juntos na escola, como o momento do “chek-in”, os momentos de brincadeira livre, permitem que os alunos convivam entre si e que se crie uma familiaridade muito grande entre as crianças, o que facilita depois os momentos de transição. Outro fator são os projetos serem os mesmos transversalmente na escola, em que para as crianças dos 3 aos 10 anos de idade, são trabalhados os mesmos assuntos e de forma aprofundada a cada grupo e nível e, pela troca que fazem de salas, veem e compartilham com os demais o que estão a aprender, reconhecem e dizem sobre o que já viram naquilo que está exposto, ou seja, há unificação e algo em comum a todos eles. Há também momentos de partilhas, apresentações entre eles, a tentar ao máximo que partilhem uns com os outros e dentre os níveis, de modo que venha a complementar aquilo que ambos fazem e a perceberem que o que fazem não é assim tão diferente, como refere a coordenadora: “Os mais velhos gostam de estar com os mais pequenos porque sentem que ensinam a eles alguma coisa, como os mais novos gostam de sentir que estão a aprender coisas dos mais velhos”.

No que tange à passagem do pré-escolar para o grupo 1 da iniciação (correspondente ao 1º ano do 1º ciclo), refere: “Não há a mistificação do que é que vai ser, ou eu não percebo”, pelo fato da vivência de todos esses momentos juntos tanto com os outros grupos, como com as docentes, sendo um modo de gerir as expectativas explicando, mostrando, partilhando de mesmas atividades, a saberem como irão viver o que lhes espera e desse modo, fazer-lhes mais sentido.

Há a preocupação também para a chegada da criança ao 1º ciclo, que é entendida como um prolongamento do pré-escolar, pois é compreendido que toda a transição é um momento difícil para a criança. Portanto, as atividades se direcionam mais para o aprender com as mãos, aprender a fazer pelas experiências, com ajustes no tempo e nas atividades que são diferenciadas do pré-escolar, mas que podem aprender da forma prática de que gostam, e não deixam de ter momentos de brincadeiras, como sublinha a Coordenadora Pedagógica:

A ideia é sempre terem uma transição tranquila e entre as atividades que fazem no pré-escolar e as atividades que propomos no 1º ciclo. Obviamente que no 1º ciclo introduz o formalismo de letras, a nível do estudo da letra e da leitura, que no pré-escolar aqui pelo menos nós não fazemos. Agora, passa muito por manter as atividades numa vertente prática, numa vertente experimental, no usar as mãos, no movimento, menos na repetição e mais na experimentação de formas diferentes. Portanto, tentamos manter a ideia do pré-escolar que tem muito a ver com o fazer e com o criar e adaptar para o 1º ciclo com as necessidades que temos. Estamos a falar, por exemplo, de muita experimentação de letras em areia, farinha, com lixa, desenhos com bolinhas, com introdução tranquila das letras e dos números de maneira que eles sintam que há uma ligação com aquilo que eles faziam antes, para não haver um corte, sem ser radical para a passagem de um registo escrito, sentado e formal. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa)

Para além dos momentos de ensino-aprendizagem intencionais da prática docente, todos os professores estão em contato com todas as crianças da escola em alguns momentos da rotina, que vem a favorecer a habituação e a interação dos docentes com os diferentes grupos de alunos dos dois níveis. Momentos estes como na recepção das crianças à chegada na escola, no acompanhamento ao pequeno almoço, almoço e lanche, nas brincadeiras e períodos de descanso. São considerados como vantajosos momentos de interação e que facilitam nos diferentes contextos de articulação, pela proximidade que proporciona a todos que fazem parte da escola.

A prática da articulação no que tange à transição, também se encontra presente no trabalho cooperativo entre os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, conforme sublinham em entrevista as docentes que atendem aos respectivos níveis de ensino:

Quando fazemos a transição do pré-escolar e 1º ciclo, a equipa tem sempre uma reunião. Normalmente fazemos um apanhado de cada criança, com base nos relatórios finais, em que a equipa da iniciação lê os relatórios finais das crianças do pré, para perceber como trabalhar com cada criança a nível de competências cognitivas e emocionais. Além das reuniões que temos às sextas-feiras, em que articulamos sobre estratégias com troca de sugestões para atender às necessidades das crianças. (Docente, Pré-escolar)

Nós temos o apoio das professoras do pré-escolar em alguns momentos a ter conosco, para fazer o acompanhamento das atividades em sala para ajudar a perceber o tipo de trabalho que faziam e como faziam no ano anterior. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

Das práticas de articulação desenvolvidas na escola, até então aqui já destacadas, a coordenadora pedagógica também aponta, em entrevista, obstáculos e constrangimentos que, de algum modo, interferem no âmbito das práticas de articulação e como a equipa pedagógica os tem superado. Sublinha que, essencialmente, a grande dificuldade que se nota está mais presente nos adultos, no que tange ao profissionalismo docente, do que propriamente na prática docente com as crianças, pois o constrangimento passa muito mais pela disponibilidade dos adultos a estarem disponíveis para trabalhar juntos, como equipa, do que propriamente as crianças, pela cultura ainda presente de uma profissão individualista agarrada à formação e à prática docente. Em um paralelo contrastante com relação à disponibilidade das crianças para o trabalho cooperativo, diz: “ Eles bebem o nosso espírito, se nós quisermos fazer e nos empenharmos em fazer, eles agarram porque eles percebem que é importante. E no geral, as crianças vão com uma mente muito mais aberta à experiência ” (Coordenadora Pedagógica, Sofia).

Complementa que a maior dificuldade a ser enfrentada pela equipa de professores é a de encontrar momentos para que estejam disponíveis para planificar em conjunto, de modo que as atividades sejam muito bem pensadas e coerentes às necessidades dos diferentes grupos de alunos, e quanto à diferenciação pedagógica, para atender as necessidades dos alunos dentro de um mesmo grupo. Um outro ponto de situação que salienta é em relação à rotatividade de professores na escola, pois este modo de trabalho articulado é enfrentado com dificuldades e que podem não ser superadas por alguns docentes, além da insegurança que podem sentir por serem vistos por todos na escola, em sua exposição enquanto estão nas salas, sendo estas emparedadas por vidros, ou pela exposição de seu trabalho com os alunos em momentos de partilha de sala com outros docentes.

Ao ser questionada sobre o que a escola tem feito para superar estes tais desafios a coordenadora explica que, a participação dos professores nas formações que são propostas pela escola, o trabalho constante em equipa durante a semana e durante o ano, permite aos docentes perceberem que ali estão para partilhar, para crescerem juntos numa construção coletiva de meios que façam com que a prática docente seja melhor, em favor da melhoria das aprendizagens de cada aluno. E diz:

Há uma relação de dar e de receber, constante, a nível emocional estamos todos expostos. Os maiores desafios na escola se prendem na disponibilidade de aprender do adulto, disponibilidade para estar presente em tudo o que faz, pois, as crianças estão a exigir constantemente a nossa atenção.

(Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa)

Também destaca que o professor deve estar sempre a pensar e repensar a sua prática, e nisto está a considerar no que fazer para melhorar e não parar no que já se sabe, estar sempre disponível para aprender.

Dentre as ações educativas realizadas pela equipa pedagógica da escola, de modo a favorecer a continuidade educativa, o progredir das aprendizagens numa lógica de sequencialidade progressiva, a coordenadora pedagógica enfatiza a prática singular realizada na Scholé, que é a criação de momentos de partilhas de saberes e dinâmicas entre os alunos, a articulação entre os grupos, quer dentro de um mesmo nível ou entre os níveis de ensino, por se apresentarem constantemente num papel de professores e aprendentes em diferentes faixas

etárias, a verem-se uns aos outros a trabalhar, vem a facilitar as transições a realizar-se de modo articulado e significativo.

No que tange aos desafios encontrados no papel docente, a nível do ensino por meio da metodologia de projeto, a professora do pré-escolar destaca que a maior dificuldade está em diferenciar as atividades, pois demanda conhecer muito bem a cada criança e construir as atividades pensada para cada criança, vindo a ser mais trabalhoso aos professores orientadores. Já a docente que atende ao 1º ciclo refere que o grande desafio é de, enquanto professora orientadora, de se pôr num papel não central, pois o papel central é do aluno. Em ter a capacidade de criar ferramentas para lidar com as falhas dos alunos, porque eles irão falhar e enquanto orientadora saber lidar com isso e não vir a fazer por eles. E um outro desafio mencionado é de saber como encaixar as aprendizagens essenciais do ensino oficial, adaptar tudo o que eles precisam saber dentro de cada projeto, e a construção das atividades para lidar com os diferentes níveis dentro do grupo a nível de conhecimento e também o emocional que deve acompanhar as aprendizagens.

Ao serem questionadas sobre o que consideram como pontos fortes, para o planeamento docente com esta metodologia, as docentes mencionam:

A vontade e a destreza que ganhamos muito rapidamente, estamos em evolução sempre. Sempre temos imprevistos, por mais bem planificado que esteja, há sempre algo que falta, que não corre bem, e sempre temos que arranjar formas de contornar os obstáculos. (Docente, pré-escolar)

A nossa grande vantagem é o planificar em conjunto. Ou seja, pelo menos a primeira linha de projeto nós fazemos em conjunto e depois acabamos por partilhar, antes de cada semana, aquilo que vamos fazer. O partilhar experiências e visões faz com que não haja surpresas de não estar a contar e faz com que diminua conflitos e constrangimentos que possam eventualmente surgir. E também nos leva a uma superação própria, motiva para mais e depois os resultados e o orgulho que

sentimos no final de um projeto, faz-nos querer cada vez mais e planearmos cada vez mais “fora da caixa”, para podermos atingir objetivos e continuarmos a ser vistos como a escola diferente. (Docente, Grupo 1 da Iniciação - 1º ciclo)

E em relação aos pontos fortes desta metodologia para a aprendizagem dos alunos, sublinha a docente que atende ao pré-escolar: “Eles saem aqui da Scholé crianças muito críticas, a utilizar os conhecimentos de forma correta e com sentido, o conteúdo fica marcado pelos projetos também de forma emocional, porque fica e lembram-se”. Neste mesmo contexto, menciona a docente que atende ao 1º ciclo, em entrevista:

Pensar por eles próprios, agirem por eles próprios. Sinto muito orgulho quando vamos a qualquer lado e comentam: Ai, esses meninos fazem muitas perguntas. Eles não terem medo e receio de perguntar, de pesquisar, de construírem as aprendizagens e de falharem também e nisto buscar saber, pesquisar em conjunto. Crianças que sejam responsáveis e autónomas, com a busca do conhecimento com contexto e propósito. (Docente, Grupo 1 da Iniciação-1º ciclo)

No âmbito da articulação entre família e escola, a coordenadora relata que a escola procura envolver os familiares em todos os aspectos possíveis, dentro do trabalho que é realizado com os alunos na escola. Refere que os alunos não levam trabalhos realizados na escola para casa, mas que há a partilha constante do que eles fazem e que são acompanhados pela presença da família, sendo permitida a entrada dos familiares na escola a qualquer hora e sempre que quiserem, em que são convidados a entrar nas salas, a participar de momentos de brincadeiras com as crianças e ter o conhecimento do estão a aprender, dos trabalhos desenvolvidos, suas construções e descobertas. Como vias de comunicação entre escola e família, há uma aplicação que é uma plataforma de comunicação casa-escola / escola-casa, criada para que a família acompanhe o programa da escola, como por exemplo, as ementas, os recados, as atividades a serem realizadas durante a semana com pedido de alguma colaboração

dos familiares, os registos de atividades realizadas, marcação de reuniões, e que é usada também como meio de comunicação das famílias para com a escola, quando julgam necessário. Além da aplicação, há a comunicação entre ambos via e-mail e em reuniões presenciais na escola, quando se faz necessário para ambas as partes. E complementa que, tudo isso passa por serem momentos de fortalecimento entre a equipa educativa e a família.

A articulação do projeto educativo da escola com a prática deste no dia a dia, também foi colocada em questão na entrevista com a coordenadora. Menciona que tentam que o projeto educativo seja o mais próximo da realidade que se consegue ser.

Sentimos que de fato vivemos aqui dentro o projeto educativo, e na forma como nos propomos envolver as famílias e a comunidade na escola. Para nós, é importante que os pais entrem na escola e que vejam o projeto educativo acontecer diariamente e ver em casa, nas crianças, o projeto educativo que está a acontecer. E não há melhor forma, de olhar para eles e vê-los crescer, na maneira como interagem entre eles e com os outros, como se comportam e reconhecem os valores que são os da escola. Para nós isso acaba por ser a prova de que o projeto educativo está aqui e é algo que vivemos no dia a dia, a ser possível de colocar em prática o projeto. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa).

Também declarou que enfrentam desafios no que tange à colaboração de alguns parceiros da comunidade local, a permitirem oportunidades para que os alunos possam vivenciar, de algum modo, as aprendizagens desenvolvidas por meios dos projetos da escola, em contextos reais. Sentem dificuldades pelo olhar das pessoas em relação ao que as crianças são capazes de fazer, e de acreditar nelas e investir em suas propostas, ideias, soluções de problemas. Ocorre de conseguirem chegar, por exemplo, até alguma entidade local que contactam e que se enquadra para o contexto do projeto de aprendizagem, mas algumas vezes não podem efetivar na prática o que gostariam, pela falta de apoio ou por algum estigma quanto a serem “apenas crianças”. Mesmo com os obstáculos, reitera que a escola não deixa de

partilhar com a comunidade o que vem dos desejos e propostas das crianças, e incentivam-nas a não deixarem de tentar, a não deixarem de fazer, de que o papel delas é ter uma voz ativa a defender aquilo que são seus ideais, independentemente de serem ouvidas ou não, pois lhes é de direito.

Não temos a capacidade de mudar o que está depois, o que nós podemos fazer é trabalhar para chegar lá, e quando nós estivermos nesta posição, nós sabemos como é que queremos agir. Nós não vamos deixar de tentar reclamar, de falar e intervir junto da comunidade. E ainda que a resposta não seja a que nós queremos, nós sabemos que um dia que chegemos a essa posição, qual a postura que devemos ter para garantir que não venhamos a cometer estes mesmos erros. (Coordenadora Pedagógica, Sofia Sousa)

Diante dos desafios que existem, infere que, por outro lado, também recebem feedbacks e que já houve parcerias que se concretizaram para a efetivação prática de projetos da escola, junto à comunidade.

Considerações finais

A educação passa por um processo de reformulação, e isto implica na forma de ensinar e de aprender. E através deste estudo, foi possível perceber a importância que os inovadores ambientes de aprendizagem têm em romper com o velho paradigma fabril, tradicional, que não mais satisfazem a necessidade de aprendizagem, pelas novas competências exigidas na sociedade.

Para além da necessidade social de novas formas de ensino, há que se considerar em primeiro lugar o sujeito que antecede ao papel de aluno, no direito de ter suas individualidades respeitadas quanto a sua maneira de aprender e em poder ser o sujeito principal da ação pedagógica, constituído de capacidades para uma construção dialógica do conhecimento.

Assim, o desenho pedagógico das experiências de aprendizagem na Scholé vem de encontro a diferentes níveis e modos de interação, com princípios da articulação curricular de

saberes oriundos, das componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas, tendo por objetivo a construção progressiva do conhecimento global e a formação integral do ser humano. Considerando o Modelo Teórico Multifocal de Análise (Cabral, 2014), que permite uma visão sistêmica e integrada relacionada às dimensões organizacionais do contexto escolar, passo brevemente a uma sistematização do modelo educativo da escola, fonte da investigação, aos quatro níveis de análise do modelo teórico elaborado pela autora.

Primeiramente a nível macro das “Políticas Educativas” (dimensão A), a escola se conduz pelas estruturas de referência do sistema burocrático, nomeadamente os normativos e orientações curriculares do Ministério da Educação, e constroem a sua prática educativa num processo diferenciado a nível de planificação e avaliação, no reconhecimento de capacidade de auto organização e regulação pelo profissionalismo com base no aprender contínuo, numa política própria constituída de autonomia e flexibilização para a sua operacionalização enquanto escola, no qual é reconhecida pelo sistema educativo português. Neste sentido, de acordo com Guerra (2001), se as escolas querem desenvolver modelos de inovação pedagógica eficazes, têm que trabalhar no sentido de se tornarem organizações aprendentes.

A nível meso, da “Gramática Organizacional” (dimensão B), a escola apresenta-se como um sistema articulado ao buscar integrar suas diferentes dimensões, no que passa pelo uso mais relevante e coerente do tempo e dos espaços de instrução, na organização flexível dos alunos em grupos, de cultura profissional colaborativa e com liderança participativa, em que todos os profissionais assumem uma responsabilidade coletiva e partilhada pelas aprendizagens de todos os alunos. “A construção de parceria com entidades da comunidade, o envolvimento dos pais como co-educadores e como corresponsáveis com a escola, permite uma visão da educação partilhada e vivida para além dos membros da comunidade escolar” (Bolívar, 2012, p. 156).

A nível micro, nas “Variáveis Organizacionais” (dimensão C), a relação pedagógica é constituída e fortalecida pela criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes, que permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos. Com isto, compartilham de estratégias de ensino pelo conhecimento que todos têm sobre os alunos, há a flexibilidade da alocação dos docentes pelos diferentes grupos, o que contribui também para pensar em conjunto a necessidade de cada aluno e a práxis relativa à diferenciação pedagógica. Neste sentido, “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2010, p. 15). Este modo de ensino exige a gestão integrada e flexível do currículo, no qual a escola prevê a participação de todos os elementos das equipas educativas nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular, com as componentes da planificação visualmente interligadas e articuladas, numa lógica

sequencial de organização de saberes e de grau de complexidade, a evitar redundâncias e de forma a que a aprendizagem possa fazer sentido para os alunos, tornando-se mais significativa e sólida. As estratégias de avaliação realizam-se em coerência com a estrutura pedagógica da escola e são encaradas como práticas complementares e contínuas na promoção das aprendizagens, na medida em que recorrem a instrumentos capazes de levar à compreensão da dinâmica processual com destaque ao valor dos processos e não em quantificar resultados. Os alunos são avaliados nos conhecimentos de várias naturezas e competências transversais a partir de um mesmo projeto, ao mesmo tempo em que os impactos desses processos também fazem parte de avaliação pela equipa pedagógica, para a efetiva melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

E por último o nível “Variáveis Chave da Sala de Aula” (dimensão D), é a este nível que a ação educativa se realiza de forma concreta e deve se cumprir no processo de aprendizagem dos alunos. Na Scholé, as aprendizagens não se limitam a espaços de sala de aula e às paredes do edifício, a que saem regularmente para aprender numa interação e relação com a comunidade envolvente. Também não há limitação para o uso de espaços dentro da escola, de modo que docentes e alunos podem partilhar de mesmos ambientes, verem-se uns aos outros e partilhar das aprendizagens, com ações educativas que fazem cumprir o modelo educativo teórico da escola na sua prática diária. Dessa forma, de acordo com Perrenoud (1995), procede-se a uma reconfiguração do ofício de aluno tornando-o mais ativo e autónomo nas suas aprendizagens.

Estas são as principais dimensões indicadas pelo referido modelo teórico de análise, e que são apontados como fundamentais para análise de processos de inovação que vem a romper com as regras da gramática escolar. A alteração desta gramática, segundo os autores Formosinho e Machado (2016); Alves e Cabral (2016), vai para além da existência de um currículo flexível. Passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, flexibilizar a conceptualização dos espaços e tempos, instituir modos mais colaborativos de ser professor através da tecnologia organizacional das equipas educativas, de modo a mudar as regras do jogo para que todos aprendam mais e melhor.

A escola em estudo constitui em suas dimensões, as condições a nível dos processos de inovação pedagógica para o impacto de melhorias às aprendizagens de seus alunos, de modo a romper com a gramática escolar tradicional e prevendo-se a alteração do conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. A nível da metodologia para a planificação dos projetos, pelos Arcos de Aprendizagem, mostra-se à dimensão da prática docente um instrumento desafiador em sua construção e execução, no que exige do profissional competências que envolvem a gestão da organização dos tempos de

ensinar e aprender, a gestão do currículo de forma articulada e integrada, a pesquisa e estudo sobre os conteúdos, com clareza de onde se está para onde quer chegar, de modo que o aluno tenha o melhor aproveitamento em seu percurso de aprendizagem, a considerar todos os elementos descritos no currículo visível e oculto da planificação para o sucesso das aprendizagens.

E para efeito das aprendizagens, o referido modelo infere que tudo o que se lança dentro de um arco deve ser aterrado ou ancorado antes de ir para o próximo arco. Do ponto de vista pedagógico, é satisfatório que assim o seja para que a aprendizagem ocorra com sequencialidade, sentido e significado, à medida que se consolida para então avançar para algo mais complexo e dar a devida continuidade. Na prática pode ser algo a se ponderar, pois para cada projeto é proposto um prazo limite a ser cumprido e isto exige tanto do empenho do professor, como também do aluno que deve ser constantemente estimulado à corresponsabilização da aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia e colaboração, contribuindo para que o planeado se cumpra dentro deste período. Há variadas situações que podem vir a interferir neste modelo de planificação, como imprevistos na rotina, o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, o seu nível de interesse e de energia dispendidos no projeto, e a necessidade da prática da diferenciação pedagógica pelo docente, são exemplos bem comuns e consideráveis que podem fazer com que não venha a ocorrer a pontual consolidação das aprendizagens de todos os alunos em tudo o que está prescrito em cada arco de aprendizagem, como também para a consolidação em todos os arcos do período do projeto, sendo necessária haver uma reorganização das estratégias ou do próprio currículo e práticas docentes, para que os alunos não fiquem em defasagem dos conteúdos e demais competências, e que havendo a necessidade devem ser reconsiderados na planificação do projeto seguinte.

O processo da metodologia de planificação pelos arcos de aprendizagem teve de ser adaptado pela escola para atender aos seus níveis de ensino, pré-escolar e 1º ciclo. No processo original que atende ao ensino a jovens e adultos, para cada ano do curso se tem um arco de projeto em que são construídos miniarcos que engloba as diferentes dimensões do que vai sendo trabalhado. Na adaptação da Scholé, é construído um arco de aprendizagem para cada semana como modo de balizar temporalmente para se conseguir perceber o impacto das atividades do projeto nos alunos e na orientação dos docentes em relação àquilo onde querem chegar. Em resposta reflexiva sobre este modo de construção, a direção pedagógica reitera que tem tentado com a equipa cada vez mais planificar as atividades no arco a pensá-las no projeto em si, e menos no quesito das atividades do arco construído para serem cumpridas no limite da semana, para desagarrarem-se do que a maioria dos professores se prendem ao que foram ensinados, que é a planificação com base no tempo e não em tarefa.

Na planificação com base no tempo, preocupa-se mais com o que se consegue fazer naquele tempo determinado e menos com os objetivos das aprendizagens, o que deveria ser o contrário, no que tange se balizar pelos objetivos para perceber de quanto tempo é preciso e desenvolver de acordo com o ritmo e impacto das aprendizagens, pois ao ser lançada uma atividade não há como prever quanto tempo/dias ela irá durar e isso implica no projeto e em sua duração. Contudo, na planificação por semana há a possibilidade da flexibilização das atividades para que estas sejam realizadas no decorrer desta e não no dia, com duração do tempo variável a cada uma, e que podem ser lançadas para a planificação do arco da semana seguinte ajustando ao que é preciso, pois os arcos ligam-se. Ou seja, a planificação pelos arcos é mutável e ao vê-la consegue-se melhor gerir o impacto das decisões daquilo que se está a pensar. O período base para a duração do projeto, de 6 a 8 semanas, é percebido pela escola como importante para garantir o foco e interesse dos alunos no assunto do projeto, e para que se tenha mais projetos para que se possa trabalhar diferentes coisas, no que exige da equipa pedagógica ter que melhor gerir as próprias expectativas iniciais em relação a tudo o que quer dar de melhor no desenvolvimento do projeto, em relação ao que faz sentido e importa para o aluno pois o projeto é para eles e para que aprendam no máximo que conseguem dar por eles próprios. Com isso, é preciso encontrar o equilíbrio entre aquilo que é a planificação e no que é preciso executar quanto ensino oficial e aprendizagem.

Desafios e obstáculos se fazem presente para a prática consistente de seu modelo educativo e que foram expostos pela equipa pedagógica, mas ao mesmo tempo foi perceptível a vontade e a disponibilidade dos profissionais em fazer cumprir o que a escola tem como princípio e compromisso pela sua visão e missão de educação, e em fazer do seu projeto educativo a vida na escola.

Com isso, revela-se que é possível a escola inovar através de uma ação integrada, num compromisso coletivo pela renovação da educação, e na mudança das diferentes dimensões da organização escolar e das práticas pedagógicas. Aqui tem-se o exemplo de uma escola privada, mas como sustenta Hopkins (2007), cada escola pode ser uma boa escola. Seja privada ou pública, a transformação sistémica implica mudar a vida na escola, ou seja, desuniformizar, despadronizar o modelo escolar obsoleto e castrador, para que profissionais e alunos possam ser autores do processo do ensino e aprendizagem, com a alegria de poder pensar e de contribuir para uma vida mais digna e justa para todos.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, A. (2009). *Influência da Articulação Curricular no Sucesso Educativo dos Alunos: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11530>
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bruner, J. t. (2015). *O processo da educação*. Edições 70.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso* (1ª ed.) UCP.
- Chambel, Maria C. (2015). *A importância da continuidade educativa e da articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14272>
- Cruz, M. (2018). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1029>
- Delors, J. (. (Julho de 2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (96), pp. 31-32. Acesso em 14 de Dezembro de 2021, disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Edições Magno.
- Frias, R. (24 de Janeiro de 2022). José Pacheco: "A Escola atual está fora da lei e à margem das ciências da educação". Fonte: Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/jose-pacheco-a-escola-atual-esta-fora-da-lei-14519283.html>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.
- Marchão, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo)*. Revista Aprender(26). Escola Superior de Educação de Portalegre. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>
- Mendonça, Marília. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Edições Asa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*.
Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. In Leite, C., Freitas, C., Morgado, J. (org.). *A Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Edições ASA, pp. 45.
- Nabuco, M. (2002). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Revista Aprender (26). Escola Superior de Educação de Portalegre.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática* (Coleção Ciências da Educação). Porto Editora.
- Palmeirão & J. M Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp.11). Porto: Universidade Católica Editora.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/25163>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Pires, E. (1987). O Ensino Superior é quem mais ordena: A sequencialidade Regressiva. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 53-54.
- Pires, E., Abreu, I., Mourão, M., Roldão, M., Clímaco, C., Valente, O., Antunes, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Santos-Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. ASA Editores.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, A. P. (Eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 197-209). AKAL. (Trabalho original publicado em 1969).

Referências Legislativas:

- Decreto-Lei n.º 542/79 do Ministério da Educação. * (1979). Diário da República n.º 300/1979.
https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889?_ts=1655856000034
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. * (1986). Diário da República: I série, n.º 237.
<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. * (1997). Diário da República: I-A série, n.º 34.
<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-561219>

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. * (2001). Diário da República: I-A série, n.º 15. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. * (2008). Diário da República: I série, n.º 79. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Despacho n.º 6478/2017 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. * (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Referências Bibliográficas Online

Experiências inovadoras em educação. *Kaospilot*. <http://innoveedu.org/pt/kaospilot>

Kaospilot. <https://www.kaospilot.dk/>

Scholé. (2019). *Projeto Educativo*. <https://www.schole.pt/o-que-somos.html>