



O Tempo de estudo autónomo na Educação Pré-escolar e o seu reflexo nos projectos



Carla Morais

O início...

Depois de ter frequentado uma oficina de iniciação ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) e de ter participado num grupo cooperativo, senti necessidade de estar novamente com outros profissionais. O Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.) foi o tema central do grupo de aprofundamento do pré-escolar e do primeiro ciclo do núcleo do Porto. O que eu pretendia saber era como torná-lo funcional e como é que este se reflectia no trabalho em projectos no Jardim de Infância.

Desde que me iniciei nesta dinâmica de trabalho cooperativo que descobri o prazer da profissão, o prazer de aprender com os outros e o prazer de construir. É aqui que vou reescrevendo e redescobrimo o meu conhecimento. Quem pensa “tirei um curso, agora já estou pronto para

tudo”, não podia estar mais enganado. Foi aqui que me assumi verdadeiramente como Educadora de Infância e onde encontrei um “grupo intelectual” que me apoia. Desta forma, vamos descobrindo e estruturando o trabalho de maneira cooperativa, motivando-nos e avançando no conhecimento e comunicando aos outros. Como diz Sérgio Niza “*os professores têm de aspirar sempre, não só a ser práticos, mas a pensar e a construir discursos sobre as suas próprias práticas. Essa possibilidade de pensar, projectar, dialogar a profissão é que funda a profissão*” (2006, p. 55).

O que é o T.E.A.?

O trabalho autónomo é um tempo de estudo regular na sala de aula e uma dinâmica que integramos no modelo pedagógico do M.E.M. Consideramos que é um trabalho

necessário à escolaridade e que deverá, tal como diz Sérgio Niza, “realizar-se prioritariamente na escola” (2009, p. 3). Isto porque se corre o risco, “de ficarem excluídos deste jogo social as famílias que se sentem incapazes de acompanhar a escolaridade dos seus filhos”. (idem).

No Jardim de Infância, todos os dias da semana, no período da manhã e durante cerca de uma hora, o grupo está envolvido individualmente, a pares ou em pequenos grupos no trabalho previamente escolhido no Plano de Actividades (P.A.).

Neste são disponibilizadas várias actividades que cada criança pode realizar livremente a partir daquilo que se propôs fazer como trabalho autónomo.

O T.E.A. é o momento privilegiado para o treino de capacidades, técnicas e competências curriculares, para a detecção de dúvidas e necessidades, para a experimentação e para se operacionalizar a diferenciação pedagógica. No caso do pré-escolar, este tempo, é guiado pelo P.A., completado pela Lista de Projectos.



Fig. 1 – Plano de Actividades

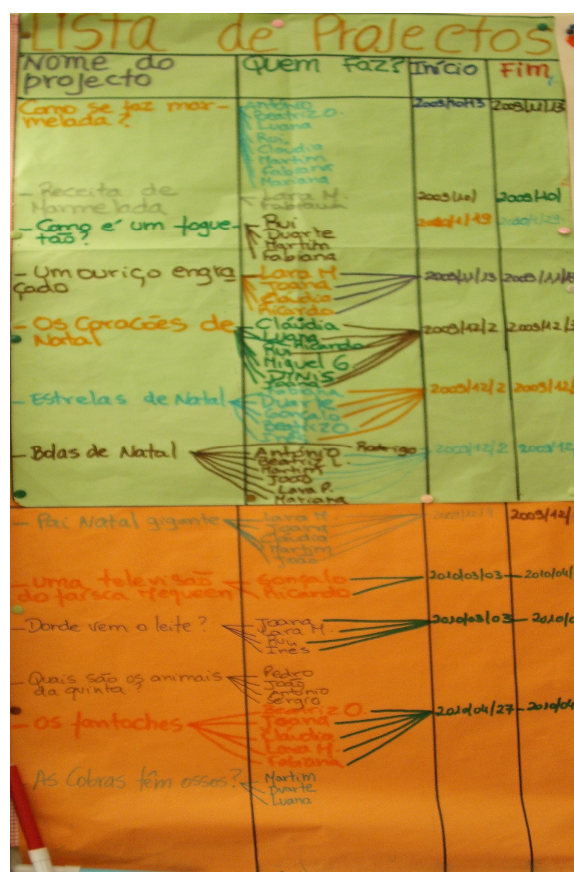


Fig. 2 - Lista de Projectos

e apoiado em vários recursos, como por exemplo exercícios propostos em ficheiros. A finalidade é como refere Sérgio Niza “consolidar conhecimentos procedimentais (o saber como) e conhecimentos proposicionais (o saber que) ou conceptuais” (Idem p. 4). Mas este trabalho de produção e de treino é registado não só no P.A. mas também nos mapas de registo colectivo. No entanto, no P.A. é possível visualizar não só o trabalho de treino que cada um se propõe realizar, como também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pela criança como actor no contexto de actividades de manutenção e organização do trabalho do grupo ou da escola.

Claro que o educador, ao longo do tempo de trabalho autónomo, deverá proceder a um controlo individual desse trabalho de forma rotativa, como acto de diagnóstico continuado. Poderá também dar um apoio directo a um aluno ou grupo de alunos com a mesma necessidade. Este apoio ajuda a ultrapassar dificuldades, podendo ajudar a aumentar a autoconfiança e mobilizar energias para novos progressos. O trabalho

autónomo e o apoio do educador, realizados num mesmo tempo curricular, são um sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino que integra o modelo pedagógico do M.E.M.

Como nos organizamos?

No início do ano, foi minha prioridade estabelecer uma rotina organizativa. Primeiro, organizei o espaço colocando os materiais indispensáveis e disponíveis (pois era o meu primeiro ano nesta escola) pelas diferentes áreas. Tenho consciência que os equipamentos e os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam o que as crianças podem fazer e aprender. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis, também são condição de autonomia da criança e do grupo. A existência de diversos materiais é essencial para que os alunos possam trabalhar autonomamente, sem estarem dependentes do educador. Deste modo fica disponível para apoiar os alunos que em dado momento necessitem. São eles os mediadores entre os alunos e as aprendizagens. Claro que para haver organização do trabalho tem

que haver regras que têm que ser instituídas no grupo, seja sobre a utilização dos materiais, seja sobre as deslocações na sala, sobre o uso da palavra, etc. Estas regras têm que ser claramente negociadas e explicadas.

Elaboramos e colocamos também registos facilitadores que as pudessem ajudar na utilização de forma autónoma: por exemplo os inventários e a lotação das áreas. Para além destas áreas de trabalho organizadas tínhamos também uma zona com os instrumentos de pilotagem.



Todos estes espaços e instrumentos foram construídos em pequenos grupos e posteriormente feita a comunicação ao grande grupo, como algo que se destinava a facilitar a organização do trabalho na sala, nomeadamente no T.E.A. Aqui poderiam realizar um leque variado

de actividades que permitiriam que se ocupassem a aprender, enquanto a educadora teria tempo para apoiar quem precisasse. Expliquei-lhes que enquanto grupo teríamos que partilhar responsabilidades e tarefas para que a sala funcionasse bem. O educador funciona, neste momento, como um mediador, estimulador e harmonizador. Vai circulando pelas várias oficinas, vai escrevendo textos que as crianças dizem, as descobertas que fazem, desafia novas descobertas, etc.

Depois organizamos a distribuição do tempo que se relaciona directamente com a organização do espaço. A utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo e também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas do conteúdo. Tanto o espaço como o tempo foram adequados às características do grupo e às necessidades de cada criança.

Também foi importante criar um bom clima social e afectivo, tendo sempre por base as relações pessoais entre aluno e educador. No

caso do Modelo do MEM a relação dos alunos entre si e com o professor, assenta num contrato democrático de convívio e trabalho, construído através da organização, planeamento e avaliação cooperadas da aprendizagem.

Dificuldades sentidas... Como resolvemos algumas questões...

As dificuldades com que me deparei foram diversas, mas, mesmo assim, estava decidida a implementar esta dinâmica porque estava bem consciente da importância que tem na *verdadeira* aprendizagem.

A operacionalização do T.E.A. com crianças tão novas (de três e quatro anos) que nunca tinham tido contacto com a dinâmica deste modelo pedagógico intimidava-me. Acrescia o facto de não haver no grupo crianças de cinco anos e deste ser muito grande (vinte e três alunos).

No início era muito requerida a minha presença; não conseguiam fazer nada sozinhos e eu sentia-me incapaz de responder a todas as solicitações. Para o grupo tudo era novidade, objecto de curiosidade e de exploração. Os gostos centravam-se muito no faz-de-conta e jogos de

mesa. O período de concentração de cada criança na actividade era muito pequeno e estavam ainda muito voltadas para si mesmas, para os seus gostos, desejos e interesses.

O começo do Trabalho Autónomo era muito demorado, pois perdia muito tempo no acolhimento, a orientar a marcação de presenças e tempo, na planificação e a ajudar no preenchimento do plano de actividades. Por isso e como a maioria das crianças não identificava o seu nome, combinamos colocar a fotografia de cada um para se começarem a orientar sozinhas. Realmente foi o que aconteceu. Mas ainda assim, havia aqueles que se esqueciam de encher as bolas quando terminavam o trabalho e outros continuavam a não assinalar a escolha. Aditava o facto de as assistentes operacionais desconhecem esta forma de trabalhar e de se sentirem inseguras e mesmo cépticas sobre este modelo pedagógico. Por isso fomos reflectindo, conversando e analisando esta dinâmica. À medida que o tempo foi avançando, que fomos construindo, explicando e introduzindo os instrumentos de pilotagem e que efectivamente as aprendizagens

aconteciam, algumas dúvidas foram-se dissipando.

Na partilha das minhas preocupações e angústias no Grupo de aprofundamento, sobre como agilizar o começo do T.E.A, fui aconselhada a experimentar partilhar o poder com os Presidentes da sala. E assim fiz. Combinámos que um ajudava a marcar as presenças e tempo e outro ajudava a escrever no "Contar, mostrar ou escrever" (instrumento que utilizo na sala mas que não foi criado por mim). Assim eu ficaria livre para orientar as escolhas no P.A. onde tinham mais dificuldade. De facto, apercebi-me que eu tinha sido um enorme obstáculo à autonomia do grupo pela minha dificuldade em partilhar o poder. O facto de cumprirmos as tarefas desta forma revelou-se muito útil e agilizou o início do trabalho da manhã. Mais tarde, comecei a notar que se esqueciam de realizar outras tarefas. Depois de as questionar constatei que os nomes não lhes chamavam directamente a atenção porque nem todos os identificavam. Por isso sugeri-lhes que trocássemos os nomes por fotografias. Como todos concordaram experimentámos e surtiu logo efeito.

O espaço também carecia de melhorias ao nível da introdução de novas oficinas e novos materiais. Depois de negociado, em Novembro, criámos o laboratório das Ciências /Matemática. Inseri também alguns ficheiros e cadernos para reprodução do que quisessem ou de matemática ou de experiências e para a oficina da escrita. Agora as crianças só queriam ir para estas áreas. Primeiro tem materiais apelativos, segundo sabem-nos fazer sozinhas. No final de Outubro, notavam-se grandes alterações comportamentais, mudanças na organização, na arrumação e maior concentração nas tarefas/actividades. Algumas crianças já escreviam autonomamente no diário de turma.

Devido à minha frequente solicitação, à falta de curiosidade em geral em querer saber mais por parte das crianças, a minha disponibilidade para o trabalho nos projectos era praticamente nula. Já as tinha motivado, explicado o que poderiam propor, como fazer, qual era o meu papel, mas elas estavam mais interessadas em explorar oficinas e materiais e a minha angústia continuava a aumentar. Quando se iriam interessar por projectos? Questiono-me se foi pelos

factos acima descritos ou por não haver crianças de 5 anos, ou outros motivos, que o primeiro projecto de produção só aconteceu no final de Outubro. Ao rever o meu diário (onde relato episódios da minha prática) percebi que perdi muitas oportunidades para os “provocar”.

Decorrente de algumas dificuldades já enunciadas, penso que foi a falta de tempo para apoiar aqueles que sentiam mais dificuldades, bem como o medo que tinha em deixar errar as crianças. Muitas vezes, nós educadores e professores preocupamo-nos pouco com a forma como podemos conseguir que as crianças aprendam a superar dificuldades que enfrentam e a ajudá-las a identificar e corrigir os erros que cometem. Estamos muito habituados e é muito mais fácil dizer-lhes como fazer e esquecemo-nos que lhes estamos a vedar o acesso ao entendimento de saber porque é que se enganaram. É necessário ajudar a criança a entender as razões pelas quais cometeu esse erro e a tomar consciência de que só o pode corrigir quem o cometeu.

O mobiliário da sala também se revelou um grande obstáculo. Havia muitas mesas redondas, cadeiras que não encaixavam e uma

manta que era o único local onde conseguíamos estar todos juntos. No fim de Setembro alterei a estrutura da sala, mudei a manta para outro local e aproximei as mesas dos instrumentos de pilotagem. Este aspecto pouco se alterou pois o único local onde conseguíamos estar todos juntos era na manta. Contudo também era e é aqui, onde o grupo está mais desatento e conversador. As mesas, por serem redondas, não nos permitiam isso e quando acontecia, não havia lugar para todos.

Tenho consciência de que tenho que criar condições *para que os alunos aprendam efectivamente, o que implica também a utilização de estratégias de diferenciação*. Para haver acesso à Autonomia é fundamental que se equipe o espaço com “dispositivos *pedagógicos*” que promovam aprendizagens. Temos que romper com a ideia da “mesma lição e os mesmos exercícios para todos”. Uma pedagogia diferenciada é onde os alunos aprendem segundo os seus próprios percursos de apropriação de saberes ou de saber fazer.

O T.E.A. e o seu reflexo nos projectos...

O trabalho autónomo pode concretizar-se em projectos sejam eles de acção ou produção (quero fazer), de estudo ou investigação (quero saber) ou de intervenção (queremos mudar).

É na lista de projectos (ver fig.nº2) que completa o P.A que podemos visualizar um conjunto de actividades que se têm que desenhar mentalmente para responder a uma pergunta feita. Envolve uma pesquisa que pode ser ou individual, a pares ou em pequenos grupos.

O trabalho em projectos caracteriza-se por cinco momentos distintos: **formulação** (conversa em grande grupo; identificação de um problema; formulação de projectos); **balanço diagnóstico** (onde se faz o levantamento do que temos e do que sabemos sobre o tema); **divisão e distribuição do trabalho** (quem faz o quê, quando, como e onde); **realização do trabalho** (desenvolvimento de estudos, pesquisa ou resolução de problemas); **comunicação** (partilha á turma, perguntas e opiniões, lançamento de novas pistas de trabalho). Para além dos cinco momentos já descritos também é

importante explicar às crianças que um projecto deve responder a algumas questões. Por exemplo, para que serve o projecto? Para quê aquele projecto? O que se está a fazer? Quem decidiu? Têm que se perceber que tem um fim. Se a criança não se oferecer voluntariamente, o projecto não faz sentido. Também é preciso motivá-las. Este tipo de trabalho permite construir conhecimentos em interacção e de forma concreta. Com a ajuda do educador a criança vai recolhendo informação com o objectivo de transmitir aos outros as descobertas feitas.

Mas como é que planeamos os projectos? O planeamento dos projectos é feito sempre em grupo. Na sua maioria foram surgindo naturalmente nalguns momentos como na conversa da manhã, em conselho, nas comunicações, depois da hora do conto. O planeamento é registado em alguns instrumentos de organização cooperada do grupo, nomeadamente na lista de projectos, no P.A. e no diário de turma. Foi essencialmente através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses, que as crianças definiram as fases que

julgam necessárias para concretizar o trabalho. Finalmente, dentro do que precisamos, também levantamos as fontes para saber onde vão procurar esse material e informação. Foi essencialmente através do questionamento, que na maioria das vezes, ajudei o grupo a estruturar os seus conhecimentos e a antecipar aquilo que pretendiam realizar, tendo em conta o que já sabem ou o que já têm. Foi nestes momentos, com o grupo todo reunido que os projectos se foram alargando ao grupo todo. A família e a comunidade também participam e acabam por tornar-se fontes e recursos do desenvolvimento dos projectos. Ao mesmo tempo reforçam-se os laços e a troca de saberes. Valorizam-se também os contextos sociais e culturais da vida do aluno. Este modelo pedagógico considera importante a relação de permuta com o mundo exterior da escola.

A difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho podem ser feitas nas comunicações, nos diálogos de acolhimento, através da correspondência, de livros e da leitura, apresentação de produções, de exposições ou publicações. As crianças podem fazer pesquisa documen-

tal, procurando dados em livros, enciclopédias e álbuns de projectos anteriores. A avaliação dos projectos pode ser feita de duas formas complementares: numa perspectiva longitudinal, em que a avaliação decorre ao longo da pesquisa e numa perspectiva de validação social, quando os intervenientes comunicam o que aprenderam e recolhem as reacções dos seus pares.

Mas implementar esta realidade foi de facto muito difícil, principalmente porque na idade pré-escolar não sabem ler nem escrever. Uma das maiores dificuldades que eu tinha era como envolver as crianças mais novas nos projectos? Foi através das comunicações e do conselho, onde toda a sala fica a saber o que se está a passar, que as crianças mais novas acabaram por se envolver. Na maioria das vezes não participam plenamente em algumas fases do projecto, como a do planeamento, devido às dificuldades para antecipar o que se vai passar. No entanto, acabam por participar nas actividades porque são algo de concreto. Também quando vêem os mais velhos fazer algo também querem participar e são integrados pelos próprios colegas nas actividades.

Muitas vezes, talvez devido à minha ansiedade em que aparecesse o primeiro projecto, pensei na possibilidade de ser eu a escolher um tema. Mas depressa pus essa ideia de lado. Porque é algo a que o sujeito que o realiza se deve sentir ligado, com o qual se deve identificar e através do qual se pode propor aprender e que permite a aprendizagem a todos os outros elementos do grupo. Se fosse eu a fazê-lo, isso nunca aconteceria. É em conselho que se regulam os projectos, que se escolhem parceiros para trabalhar, que se decide toda a vida do grupo. O educador tem como tarefa ajudar na concretização dos planos que as crianças fazem, mesmo que pareçam impossíveis de realizar. Vamos escrevendo em grupo para que elas não se esqueçam o que se combinou e para que se lembrem o que há a concretizar. Por vezes os planos têm que ser discutidos e negociados para haver uma possibilidade real de serem desenvolvidos. O educador deve simplesmente apoiar, estimular, envolver-se discretamente nas decisões. Os momentos de trabalho em grupo permitem uma interacção rica entre alunos, beneficiando cada um com as trocas e os

contributos dos outros. É preciso que o adulto esteja presente para facilitar as aprendizagens. Para isso pode utilizar algumas estratégias como: decidir sobre a arrumação e organização das produções e recolhas; manter todo o material e equipamentos sempre prontos a utilizar; registar o que a criança pede e os comentários; ajudar com a sua experiência no progresso das aprendizagens do grupo; apoiar nos momentos de síntese e avaliação das actividades; facilitar as relações interpessoais e a negociação na tomada de decisões do grupo.

A maioria das actividades ligadas aos projectos pode ser realizadas nas áreas de trabalho da sala. Quando isso não é possível, criam-se novos espaços ou utilizam-se outros. Há sempre o cuidado e a preocupação de encontrar o espaço mais adequado às actividades. O espaço e as rotinas não têm uma organização rígida. Podem ser alteradas desde que essa alteração seja fruto de uma decisão colectiva, negociada em conjunto.

Como já referi o primeiro projecto de produção só aconteceu no final de Outubro. Nestes primeiros, senti que foram muito atrás da minha orientação, daquilo

que os amigos diziam e menos pela sua verdadeira curiosidade. Mas efectivamente foi com a comunicação do Projecto "O Foguetão" que se deu o "clac" para o despoletar do verdadeiro trabalho nos projectos.

Foi da necessidade que tivemos em consultar os projectos realizados anteriormente e do confronto com o desaparecimento do material e informação já usada, que surgiu a necessidade de criar um registo para os projectos e um dossier que nos ajudasse a organizar toda a informação relativa aos mesmos. Isto para que não se voltasse a repetir a perda e para que a informação estivesse sempre disponível para todos os que necessitassem. Inspirada num sábado pedagógico com a Esmeralda Raminhos do 1º ciclo do Ensino Básico, e numa grelha que ela apresentou, criei inicialmente o Registo dos projectos nº1.

Este facilitou-nos não só a organização como também nos ajudou a ter uma ideia mais clara do que há a fazer, do caminho já traçado, a não nos esquecermos e perdermos anotações ou materiais.

Nome do Projecto:

Nome dos Elementos do Grupo: _____

Donde surgiu a ideia?	O que queremos fazer?	O que já sabemos?	Como vamos fazer?	Onde vamos procurar?	O que aprendemos?	Bibliografia	Como vamos apresentar?	Data de Início	Data do Fim	Data da comunicação

Fig. 4 - Registo dos projectos nº1.

Foi uma boa forma de reflectirem sobre o trabalho realizado. Primeiro este registo foi construído na horizontal mas limitava muito o espaço para escrita. Foi então que no grupo de aprofundamento me sugeriram que o elaborasse na horizontal. Depois de alterado ainda ampliei os itens, acrescentando uma parte onde se podiam registar os materiais utilizados (registo dos projectos nº2) e que faltava no registo inicial.

Nome do Projecto:	
Nome dos Elementos do Grupo: _____	
Donde surgiu a ideia?	
O que queremos fazer?	
O que já sabemos?	
Como vamos fazer?	
Onde vamos procurar?	
O que aprendemos?	
Materiais:	
Bibliografia	
Como vamos apresentar?	
Data de Início	
Data do Fim	
Data da comunicação	

Fig. 5 - Registo dos projectos nº2.

Foi no fim de cada projecto e a partir da auto-avaliação oral de cada criança que achei que devia registar tudo o que diziam sobre o trabalho efectuado e que me permitisse simultaneamente saber como a criança se sentiu, o que aprendeu, mas tudo de uma forma simples pois tinha que ser prática. Não podia ser mais um obstáculo. Quando lia atentamente o artigo do Luís Mestre (2008, p. 18) observei como ele

fazia em relação ao 1º ciclo. Era

Registo de Auto-Avaliação de competências no trabalho em projecto

Nome do Projecto: _____
 Data: ____/____/____
 Nome da Criança: _____

	Muito	Pouco	Tenho de melhorar
Aprendi coisas novas			
Falei na minha vez			
Gostei da forma como apresentei			
Expliquei bem			
Falei alto			
Estava nervoso(a)			

Observações da Educadora:

algo daquele género que eu pretendia mas como era para o pré-escolar teria que ser de fácil implementação. Assim criei o registo nº3 de auto-avaliação de competências no trabalho em projecto.

Fig. nº6 - Auto-avaliação de Competências no Trabalho em Projecto

Os resultados foram magníficos. Nunca pensei que tivessem tanta percepção e tanta consciência do

percurso realizado, dos erros efectuados. No contexto do trabalho autónomo, a auto-avaliação é fundamental para que o aluno tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades, permitindo-lhe rectificar e apropriar estratégias e ir corrigindo alguns erros que tenha feito. É realmente neste confronto e nos seus reajustamentos que se constrói a autonomia do sujeito. Também após as comunicações dos projectos, quando os colegas davam as suas opiniões achei que devíamos ter onde registar a avaliação que os outros fizeram. A inspiração foi a mesma do registo anterior. Agora só precisava que este se adequasse à avaliação das comunicações, registo nº4. Para isso só alterei o cabeçalho, acrescentei as sugestões dos colegas, da educadora e as conclusões do grupo.

Registo de Avaliação à Comunicação

Tema: _____
 Grupo: _____
 Data: ____/____/____

	Muito	Pouco	Têm de melhorar
Aprenderam coisas novas			
Cada um falou na sua vez			
Gostaram da forma como apresentaram			
Explicaram bem			
Falaram alto			
Estavam nervosos			

Sugestões dos colegas:

Fig. nº 7 - Registo de Avaliação à Comunicação

Um aspecto que ficou bem presente na análise do meu diário, foi que os momentos colectivos, nomeadamente as comunicações e balanços, foram muito úteis para clarificar o que há a aprender, para iniciar algumas aprendizagens, bem como para regular a vida social do grupo. A comunicação é uma condição essencial de desenvolvimento mental e de formação social. Os comentários dos colegas tornam mais explícito o que parece estar aprendido ainda sem solidez. Também os modelos interactivos são importantes para avaliar os progressos nas aprendizagens nomeadamente na confrontação da comunicação destas aos colegas.

Algumas considerações finais...

Não posso dizer que foi fácil implementar esta dinâmica do T.E.A. ao longo do tempo. Agora percebo, através da leitura longitudinal do meu diário, que foi uma das dinâmicas onde os progressos são mais notórios, num espaço de tempo mais curto.

O Trabalho neste grupo de aprofundamento e a reflexão partilhada e acompanhada permitiram-me crescer substancialmente na minha prática. Sinto que me tornei mais segura, mais convicta das potencialidades deste modelo e mais certa de que a reflexão sobre o trabalho com pares da profissão é determinante.

Também descobri que à medida que os alunos vão experimentando um trabalho mais autónomo, vão assumindo um protagonismo maior na planificação e regulação de todo o trabalho.

A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente.

É primordial clarificar a importância e os objectivos da partilha de aprendizagens com o grupo: o que comunicar, para quê, como, em que tempo? Pois na maioria das vezes preocupamo-nos mais com a produção e menos com a forma como se comunica.

A acção educativa, neste modelo centra-se no trabalho

diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo. Também propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.

O papel dos educadores é fulcral para promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

É na partilha dos saberes construídos, quando comunicados à comunidade que todos têm a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, apoiados nos saberes dos companheiros. Dessa forma, todos crescem porque neles ampliam a sua compreensão. Uns porque recebem conhecimento dos colegas que comunicam e outros porque através das críticas que os companheiros lhes dirigem podem completar, desenvolver e aclarar os conhecimentos então construídos.

Referências bibliográficas:

Niza, S.(2009). Editorial. *Escola Moderna*, 34 (5) 3-4.

Peças, A.(2006). Sérgio Niza: A Construção de uma Democracia na Acção Educativa. *Escola Moderna*, 27 (5). 52-66.