

A Escola em transformação:

Formação e prática docente



A Escola em transformação:
Formação e prática docente

Editores	Ana Santiago Vera do Vale
Corpo Editorial	Ana Santiago Armando Gonçalves Cristina Leandro Márcia Marques Maria do Rosário Castiço Campos Sílvia Parreiral Vera do Vale
Lista de Revisores	Aida Figueiredo – Universidade de Aveiro Ana Coelho- Instituto Politécnico de Coimbra Ana Luísa Costa – Instituto Politécnico de Setúbal Ana Paula Ferreira – Instituto Politécnico de Coimbra Avelino Correia – Instituto Politécnico de Coimbra Cecília Costa – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Fátima Neves – Instituto Politécnico de Coimbra Fátima Paixão – Instituto Politécnico de Castelo Branco Fernando Martins – Instituto Politécnico de Coimbra Fernando Rebola – Instituto Politécnico de Portalegre Francisco Campos – Instituto Politécnico de Coimbra Joana Chélinho – Instituto Politécnico de Coimbra João Vaz – Instituto Politécnico de Coimbra José Marques Morgado – Instituto Politécnico de Coimbra Luis Mota – Instituto Politécnico de Coimbra Madalena Teixeira – Instituto Politécnico de Santarém Manuel Vara Pires – Instituto Politécnico de Bragança Margarida Adónis Torres – Instituto Politécnico de Coimbra Maria Helena Ramos - AE Paião – Instituto Politécnico de Coimbra Maria Isabel Ferraz Festas – Universidade de Coimbra Nuno Lopes Martins – Instituto Politécnico de Coimbra Pedro Balauš – Instituto Politécnico de Coimbra Ricardo Melo – Instituto Politécnico de Coimbra Sílvia Espada – Instituto Politécnico de Coimbra Sofia Gonçalves – Instituto Politécnico de Coimbra
Edição Gráfica	José Pacheco

Ficha Técnica

A Escola em transformação: Formação e prática docente

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra.
Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-99491-3-3

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Copyright Todos os direitos reservados ao Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. É proibida a reprodução total ou parcial, de artigos, gráficos ou fotografias. Os textos são de exclusividade e responsabilidade dos seus autores e das suas autoras

Dezembro, 2022

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1	7
COMO PERSPETIVAM OS DOCENTES A ARTICULAÇÃO CURRICULAR VERTICAL? UM ESTUDO DE CASO	
CAPÍTULO 2	24
REFLETINDO E ANALISANDO PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
CAPÍTULO 3	38
EDUCAÇÃO SOCIAL E EMOCIONAL EM PORTUGAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
CAPÍTULO 4	52
A QUE SABE A LUA? – SABE A REPRESENTAÇÕES MATEMÁTICAS!	
CAPÍTULO 5	71
CONTRIBUTOS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA E DO TRABALHO POR PROJETO NA PROMOÇÃO DA LITERACIA AMBIENTAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
CAPÍTULO 6	87
O BRINCAR NA NATUREZA: CONCEÇÕES DE PAIS, EDUCADORES E CRIANÇAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA	
CAPÍTULO 7	102
AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO PROMOTORA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTEXTO NATUREZA.....	
CAPÍTULO 8	119
A NATUREZA DO FAZER DE CONTA E O FAZER DE CONTA COM A NATUREZA	
CAPÍTULO 9	136
A CONSTRUÇÃO DA HORTA VERTICAL: UM PROJETO DE APRENDIZAGENS INTEGRADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO COM UMA ABORDAGEM CTSA	
CAPÍTULO 10	154
DA EPÍGRAFE ÀS REDES SOCIAIS: PONTES INTERDISCIPLINARES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE	
CAPÍTULO 11	167
QUE HISTÓRIA ENSINAR? PRÁTICAS E NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	
CAPÍTULO 12	181
A HISTÓRIA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES DOS PROFESSORES E PRÁTICA PROFISSIONAL	
CAPÍTULO 13	200
A ESCOLA EM DESMATERIALIZAÇÃO: UM TRIBUTO A LOURDES CASTRO (1930-2022)	
CAPÍTULO 14	212
RELATOS DE VIAGEM: RECURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE PARA USO EM CONTEXTO ESCOLAR	

CAPÍTULO 15	225
ESCRITA E ILUSTRAÇÃO: DUAS APOSTAS DE UM MATERIAL PARA LEITURA EM VOZ ALTA	
CAPÍTULO 16	232
AS POTENCIALIDADES DA AULA-OFICINA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA	
CAPÍTULO 17	252
FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS, ENVOLVENDO EDUCAÇÃO FINANCEIRA, POR ALUNOS DO 1.º CEB	
CAPÍTULO 18	270
OS FORMADORES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA NO CONTEXTO PRÁTICO - PRÁTICAS E TEORIA	
CAPÍTULO 19	284
UMA PONTE ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRIANÇA	

Apresentação

Os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola [...], são considerados como líderes inovadores, capazes de auto-aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias acções, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, de analisar o resultado das suas intervenções (Perrenoud 1993)

Analisar os vários fenómenos inerentes à formação inicial e continua de educadores/as e professores/as, a caminho de uma constante transformação, só será possível através da construção de teias reflexivas. É neste sentido que o presente livro agrega um conjunto de textos relacionados com a formação, inicial e contínua, de educadores e professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na tentativa de demonstrar práticas experienciais, centradas nos processos, onde os sujeitos e as suas experiências são valorizados. A dimensão científica dos conhecimentos, decorre da sua interação com a vertente prática de operacionalização desses conhecimentos, assim como da sua análise e reflexão à luz de referenciais teóricos, que servem de avaliação reestruturante e inovadora.

Os dezanove textos que compõem esta coletânea apresentam uma diversidade de práticas de formação, sendo estas construídas em interação com o meio social, cultural, natural, físico em diversas áreas, equacionadas numa dimensão interpretativa e compreensiva tendo como intenção a construção de significado.

O capítulo primeiro, traz-nos um estudo de caso onde precisamente se faz uma leitura interpretativa sobre a articulação entre os diferentes anos e ciclos. Intitulado *Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical?* Lúcia Nogueira e Pedro Duarte, incidem numa reflexão sobre o modo como a articulação curricular vertical é perspetivada pelos diversos agentes escolares, em particular os docentes, e a forma como esta se institui como impulsionadora de aprendizagens significativas.

Mas, que estratégias poderão ser adotadas, nomeadamente por educadores de infância e professores do 1º CEB, na operacionalização da articulação curricular? É a reflexão feita por Carolina Rebelo, Mariana Rodrigues e Miguel Oliveira no segundo capítulo. *Refletindo e Analisando Práticas de Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* permite perceber a importância da articulação entre as duas etapas educativas, bem como a influência para uma adaptação da criança calma e harmoniosa na entrada no 1º CEB.

A seguir, o terceiro capítulo, faz uma expedição sobre a *Educação socioemocional em Portugal e a Formação de Professores* pretendendo refletir sobre as competências necessárias que educadores e professores devem adquirir sobre o desenvolvimento socioemocional, na sua formação inicial, para que o possam combinar com as suas práticas educativas. As autoras, Vera do Vale e Catarina Morgado, defendem que cabe às políticas educativas nacionais assegurar que todos os docentes tenham acesso a uma formação nesse âmbito.

A literatura para a infância é um excelente recurso para motivar e captar a atenção das crianças, estimular aprendizagens através da narrativa, ilustrações e metáforas. Além disso a literatura fomenta ainda aprendizagens integradas, gosto pela leitura, criatividade e realça o papel das emoções na aquisição de conhecimentos. É neste enquadramento que as autoras do quarto capítulo, *A que sabe a Lua? Sabe a Representações Matemáticas*, Ana Macário, Ana Silva, Giulia Bezerra, Isabel Silva, Rafaela Maria, Silva Ferreira e Catarina Cruz, estruturaram o seu trabalho didático sobre as conexões entre a matemática e a realidade das crianças, ajudando-as a atribuírem um significado aos conceitos.

Também o quinto capítulo, com o título *Contributos da literatura para a infância e do trabalho por projeto na promoção da literacia ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico* de Beatriz Metelo, Susana Silveira e Filomena Teixeira, salienta a literatura para a infância pela sua capacidade de criar redes de sentido sobre a realidade, jogando um papel de ancoragem no processo educativo, neste caso, a sensibilização ambiental como uma etapa essencial no desenvolvimento da literacia ambiental em crianças.

Na senda da literacia ambiental, a criança só terá respeito pela natureza se aprender a apreciá-la, cabendo aos educadores, professores e pais ajudar as crianças a (re)conectarem-se com a natureza. Juliana Armeiro e Luís Oliveira no sexto capítulo, *O Brincar na Natureza: conceções de pais, educadores e crianças acerca do desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Jardim de Infância* propõem-se dar a conhecer as conceções de famílias e de educadores de infância sobre o brincar na Natureza. Os objetivos incidiram também na identificação de formas e momentos de contacto das crianças com a Natureza, assim como na identificação dos aspetos do desenvolvimento e aprendizagens.

Circunscrito à educação física, mas ainda com o objetivo do contacto e fruição da natureza, o sétimo capítulo da autoria de Rita Pereira, Pedro Mendes e Cristina Leandro,—*As potencialidades da Educação Física enquanto promotora da interdisciplinaridade em contexto Natureza*, apresenta uma investigação que procurou analisar a relevância do contexto Natureza na prática da Educação Física (EF) do 1.º CEB e refletir sobre o papel da prática interdisciplinar entre a EF e as outras disciplinas.

O oitavo capítulo, *A natureza do fazer de conta e o fazer de conta com a natureza*, apresenta um estudo de caso da autoria de Cristiana Quinta, Clarinda Barata e Luís Oliveira, sobre o recurso a materiais da natureza na Educação Pré-Escolar, procurando perceber o impacto, no jogo dramático das crianças, da introdução de materiais da natureza na área do faz de conta.

Através de uma investigação-ação de natureza qualitativa, Sílvia Fernandes, Susana Silveira e Filomena Teixeira, procuram perceber de que modo a construção de uma horta vertical contribui para a promoção de aprendizagens integradas e convergentes com as políticas educativas para a sustentabilidade ambiental no currículo do 1.º CEB. *A Construção da horta vertical: um projeto de aprendizagens integradas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, recorrendo à metodologia de trabalho por projeto, constituiu o nono capítulo desta coletânea, permitindo evidenciar o desenvolvimento do currículo numa perspetiva de integração disciplinar e de competências transversais.

O décimo capítulo, *Da epígrafe às redes sociais: pontes interdisciplinares entre o passado e o presente*, as autoras Ana Ferreira e Natália Pires apresentam uma proposta didática para o 5º ano no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, salientando também uma aprendizagem integrada dos saberes (de forma inter/multidisciplinar) de metodologias de trabalho cooperativo (que promovem o inter-relacionamento) e de um ensino centrado nos alunos (em que o professor assume o papel de tutor/orientador).

Perante os dilemas que se colocam na formação de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico, no capítulo décimo primeiro Elisabete Jesus questiona: *Que história ensinar? Práticas e novos desafios*, procurando refletir, tendo por base o trabalho desenvolvido em várias Unidades Curriculares da formação inicial de professores, sobre práticas mais comumente observadas/adotadas no ensino e na aprendizagem da História e da Geografia.

Estas inquietações são também alvo do trabalho produzido por Ana Férias, Xosé Castro e Cristina Maia que se propuseram, aferir as conceções dos docentes sobre o lugar que a História ocupa no 2º CEB, analisar as funções educativas que os docentes atribuem à História e identificar os conteúdos históricos que os docentes consideram importantes para a formação de futuros cidadãos. Assim, no capítulo décimo segundo, *A História no 2.º Ciclo do Ensino Básico: conceções dos professores e prática profissional*, os autores concluem que os professores assumem a História e Geografia de Portugal como uma das áreas fulcrais para a construção da identidade e de uma cidadania democrática.

A Arte é, atualmente, considerada como um dos fatores determinantes da construção da identidade cultural. Aliando um tributo à visão de sentido transformador que é o legado vivo

de Lourdes Castro, é apresentado por Joana Ferreira, Joana Matos e Sandra Antunes um trabalho que partiu dos conteúdos e exemplos abordados em aula, e que levou os estudantes a desenvolverem estudos exploratórios que resultaram num projeto experimental para o amadurecimento de competências criativas. *A escola em desmaterialização: um tributo a Lourdes Castro (1930-2022)*, dá título ao capítulo décimo terceiro.

Maria do Rosário Santana e Helena Maria Santana percebendo a riqueza de informação que se pode transmitir através da apresentação de um relato de viagem e, assim, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e da imaginação de todos, materializam em recurso didático, dirigido á área das expressões artísticas-Música, a narrativa da Peregrinação de Fernão Mendes Pinto. *Relatos de viagem: recursos didáticos em análise para uso em contexto escolar* compõe o capítulo décimo quarto.

A área da expressão oral e escrita é considerada uma área básica pois serve de ancoragem a aspetos essenciais do desenvolvimento e aprendizagem da criança e, abre caminhos a outros campos do conhecimento. Tendo por base o ensino da expressão oral e leitura em voz alta para alunos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e de escrita científica e não científica para alunos da Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC), a autora do capítulo décimo quinto, Leila Rodrigues, elaborou um material de leitura em forma de livro a partir de um projeto de escrita de pequenas histórias verídicas sobre animais. *Escrita e Ilustração: duas apostas de um material para leitura em voz alta* preenche o décimo quinto capítulo.

Entre as estratégias para a promoção da eficácia das escolas e da qualidade das aprendizagens, os estudos de aula têm vindo a adquirir grande relevância. Nesse sentido, o capítulo décimo sexto, *As potencialidades da aula-oficina como espaço de construção de cidadania democrática*, pretende identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotor de cidadania democrática. Ana Férias, Xosé Castro, Vânia Graça e Cristina Maia, descrevem uma experiência realizada com uma turma do 5.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

No Capítulo décimo sétimo, *Formulação de problemas, envolvendo educação financeira, por alunos do 1.º CEB*, as autoras, Rita Santos, Ana Santiago e Catarina Cruz, dão a conhecer o conceito de *materacia*, (Skovsmose, 2000), que alude à competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática e não apenas às habilidades matemáticas. A criação de tarefas que estimulem a interpretação e a ação em situações do dia a dia, recorrendo a conceitos matemáticos, são consideradas uma mais-valia para os alunos.

O capítulo seguinte, permite pensar a identidade dos docentes numa perspetiva de dupla função, no caso em concreto: educador de infância/formador de educadores de infância. Régis Prates e Piedade Rebelo fazem um enquadramento normativo/legal da temática e avançam com relatos de educadoras que exercem funções de educadoras cooperantes. Os *formadores de educadores de infância no contexto prático - práticas e teoria* encorpa o capítulo décimo oitavo.

O capítulo que finaliza esta coletânea, *Uma ponte entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: O papel da família no processo de transição da criança* de Rute Leigo e Miguel Oliveira, incide na compreensão do papel da família no processo de transição das crianças entre o jardim de infância e a entrada na escolaridade obrigatória, refletindo sobre os contributos que poderão ter os pais na promoção de um processo de transição de sucesso entre etapas educativas.

Ao finalizar a apresentação desta obra que reúne textos onde várias foram as áreas de conhecimento estudadas, as metodologias utilizadas, os processos vivenciados, assim como os intervenientes nos estudos, deixamos um agradecimento aos autores e autoras que nas parcerias assumidas de escrita a várias mãos, muitas delas na cumplicidade de orientador-orientando, nos confiaram relatos inspiradores.

Na certeza de que não é possível definir com clareza o que é um bom Professor, e comungando das palavras de António Nóvoa, consideramos que ser Professor é acima de tudo assumir um compromisso social, assumir responsabilidades individuais e coletivas para com o resto da sociedade; é praticar uma cultura profissional, na partilha, no diálogo, na reflexão conjunta e na avaliação como trajetória para o aperfeiçoamento e transformação; é ter discernimento emocional cultivando a capacidade de empatia, de respeito e de relação.

Nesta incerteza, deixamos um convite à aventura para que se evite a estagnação

“Pelo menos uma vez na vida, arrisque-se numa ponte perigosa”

(frase chinesa)

Ana Santiago e Vera Vale

Capítulo 1

Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical? Um estudo de caso

Lídia Nogueira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
3180240@ese.ipp.pt

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

A Lei de Bases do Sistema Educativo n. º46/1986 prevê uma sequencialidade intraciclos de modo a dinamizar um sentido de relação entre diferentes anos e ciclos de escolaridade, como forma de minimizar lógicas de fragmentação curricular. Essa sequencialidade pode ser promovida e respeitada através de uma dimensão da articulação curricular fundamental para se pensar e analisarem as distintas experiências pedagógico-curriculares: a articulação vertical. O presente artigo resulta, então, de uma ponderada reflexão sobre o modo de como esta dimensão é perspectivada pelos distintos agentes escolares, em particular os docentes, e o modo como a da articulação curricular se institui como impulsionadora de aprendizagens significativas. Inicialmente, desenvolveu-se uma discussão conceptual e normativa associada à articulação curricular vertical. Posteriormente, decorrente do contacto com a realidade educativa e como eixo estruturante do presente estudo, recolheram-se dados, através de um inquérito por questionário, num agrupamento de escolas, da região Norte de Portugal, para se compreender as conceções e práticas dos profissionais. Os dados preliminares evidenciam uma prevalência discursiva assente na sequencialidade entre os ciclos, que induz, nos profissionais, a valorização de dimensões relacionadas com (i) o trabalho colaborativo, (ii) o conhecimento curricular dos ciclos anteriores e ulteriores e (iii) a existência de horários que facilitem a construção de projetos comuns.

Palavras-chave: Currículo; Desenvolvimento Curricular; Articulação Curricular Vertical; Ação Docente; Experiências Pedagógico-curriculares.

Abstract

The Portuguese Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46/1986 projects a high level of intra-cycle sequentially in order to dynamize a sense of relationship between different school years and cycles as a way of minimizing the logic of curricular fragmentation. This sequentially can be promoted and respected through a dimension of curricular articulation that is fundamental for thinking and analysing the different pedagogical-curricular experiences: the vertical curricular articulation. The present article is the result of a thoughtful reflection on the way in which this dimension is perceived by different school agents, particularly teachers, and the way in which curricular articulation is instituted as a driver of meaningful learning. Initially, we developed a conceptual and normative discussion associated with vertical curricular articulation. Subsequently, because of the contact with the educational reality and as a structuring axis of the present study, data were collected, through a questionnaire survey, in a

group of schools, in the North region of Portugal, to understand the conceptions and practices of teachers. Preliminary data show a discursive prevalence based on the sequentially between the cycles, which induces, in professionals, to value dimensions related to (i) collaborative work, (ii) curricular knowledge of previous and subsequent cycles and (iii) the existence of schedules that facilitate the construction of common projects.

Keywords: Curriculum, Curriculum Development 2, Vertical Curricular Articulation, Teachers Action; Pedagogical-curricular experiences.

A articulação vertical representa uma questão relevante associada à gestão do currículo e à promoção de aprendizagens significativas. A perceção de uma experiência educativa integrada, por parte dos alunos, depende da realização de medidas de articulação curricular, muitas das vezes potencialmente exequíveis com a contribuição da equipa diretiva de cada agrupamento. Sem esta contribuição e motivação, processos burocráticos podem transformar este ideal descrito em documentos legislativos numa utopia ao invés de uma realidade alcançável. No presente artigo, exploraremos estas questões, com especial atenção ao modo como a articulação vertical pressupõe bons mecanismos de trabalho colaborativo entre docentes e como beneficiam os alunos destas práticas.

1. O que entendemos por Articulação Curricular Vertical

Perante a secção introdutória do presente trabalho, não nos permitimos avançar para uma definição do conceito de articulação vertical sem previamente destinar algumas palavras à definição de articulação curricular, no seu sentido mais lato. Segundo Carvalho (2010, citado por Leite, 2012), a articulação curricular deve ser interpretada como um processo que se constitui na interligação de saberes de diferentes áreas de conhecimento, respeitando e promovendo uma sequencialidade que reconhece como progressivo o desenvolvimento de capacidades e de competências de cada indivíduo. Decorrente deste pensamento, podemos reconhecer distintas formas de relacionar este conceito nas realidades educativas, nomeadamente através da articulação vertical, da articulação horizontal e da articulação lateral. Dado o foco do presente estudo, centramos as atenções na que intitula este artigo.

Recorrendo à perspetiva de Roldão (2020), podemos definir o conceito de articulação curricular vertical como uma organização de conteúdos em âmbito de complexidade crescente que torna coerente a progressão do processo cognitivo. Este crescendo e coerência levam a que as novas aprendizagens façam sentido e se enquadrem nas anteriormente consolidadas. Completando o indicado com as palavras de Diogo (2021), este modo de articulação situa-se numa disciplina ou numa área curricular que requer a sequenciação intraciclos e interciclos. Associada à questão de inter ou intraciclos, é de salientar que na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986 a articulação entre os ciclos- intraciclos- segue uma ideia de progressão e de sequencialidade, uma vez que cada ciclo tem “a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei n.º 46/86, art 8.º, n.º 2, p.3070). A propósito deste enquadramento normativo, importa destacar alguns dos seus principais artigos.

Começamos com os pontos 4 e 5 do art. 2.º que se relacionam com a função da escola para a formação de um cidadão livre, autónomo, responsável, solidário e valorizador da dimensão humana do trabalho. Estabelecem, igualmente, a função primordial da educação no

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, que visa respeitar as ideias dos outros, a predisposição para o diálogo e a troca de opiniões. Do que acabamos de descrever, é possível relacionarmos com dois aspetos que, para Carreira (2018), se estabelecem como os alicerces para a articulação vertical: o trabalho colaborativo e o reforço das relações interpessoais. Se se pretende formar cidadãos com as competências e valores referidos, institui-se como fundamental que os docentes também o sejam. Assim, estimula-se também a humanização do currículo em si.

Quando a procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornarem um hábito natural para a grande maioria dos professores, saberemos que nos estaremos a aproximar das culturas de trabalho colaborativas. (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Carreira, 2018, p. 67).

Continuando a discussão em redor da legislação portuguesa, consideramos o Despacho n.º 5908/17 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho como outros recentes documentos relevantes para o entendimento sobre articulação vertical.

Do Decreto-Lei n.º 55/2018, no artigo 4.º, salientamos aspetos das alíneas que nos permitem assumir que o currículo deve estar ao serviço das experiências educativas. De acordo com tal enquadramento, os professores são entendidos como agentes curriculares, com a capacidade de o avaliar e de refletirem se determinados aspetos do mesmo se aplicam ao contexto de ensino em que se encontram. O currículo deve também ser gerido de modo a promover uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e secundário, conferindo-lhe assim a sua natureza articulada e sequencial. No fundo, reconhece-se que o sucesso educativo decorre da co-autoria curricular e da responsabilidade partilhada.

No que concerne ao Despacho 5908/17, evidenciamos a primeira alínea do artigo 2.º que estabelece o desenvolvimento do currículo como uma relação entre as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) (Martins, 2017). Esta relação demonstra-se importante e exequível através da articulação vertical. Revisitando a definição que construímos através de três autores, esta modalidade de articulação pressupõe uma complexidade crescente que torne coerente a progressão do processo educativo, ou seja, requer uma sequencialidade. Uma vez que PASEO conjectura determinadas competências a serem desenvolvidas durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, é essencial que os docentes as potenciem no ciclo em que lecionam. Mas reconhecer as potencialidades dos ciclos anteriores ou subseqüentes também deve integrar o conhecimento dos professores aquando do desenvolvimento destas competências. Salientamos aqui um aspeto novo para a realização da articulação vertical- o conhecimento dos ciclos anteriores e ulteriores.

Carreira (2018) constatou a falta de conhecimento dos ciclos subsequentes, no contexto português, o que não facilita a boa dinamização de práticas de articulação vertical (e curricular, no seu todo). No mesmo estudo, refere que o trabalho mais próximo de práticas de articulação vertical incide nos anos de transição, nomeadamente da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O trabalho desenvolvido entre os educadores e os professores do 1.º CEB, consistia numa única reunião por período que priorizava o diálogo sobre aspetos relevantes para preparar e acompanhar a transição dos alunos para o 1.º CEB. Mas qual é a razão para a maior aproximação se verificar apenas no ano de transição das crianças para a escolaridade obrigatória? Não se considera relevante a passagem para os outros anos ou ciclos? Acreditamos serem perguntas às quais devemos tentar encontrar respostas, salientando a pertinência da articulação vertical durante toda a escolaridade.

Como temos vindo a referir, importa valorizar o trabalho colaborativo entre os docentes, fomentando a confiança entre si. Como é que se constroem relações de confiança? Potenciando, por exemplo, a comunicação informal entre os professores em tempo letivo, ou seja, uma comunicação sem a pressão da formalidade nas reuniões que realizam com determinado propósito. Alicerçando-se neste tipo de comunicação que quebra as barreiras da formalidade, a probabilidade dos momentos de partilha de preocupações, de metodologias e de perspetivas sobre a sua prática profissional vai construindo a confiança no trabalho uns dos outros. A mesma autora (Carreira, 2018) realça que o desenvolvimento de projetos entre ciclos visa a construção de boas relações interpessoais entre os profissionais e fortalece a identidade da cultura escolar, para não constatar apenas o óbvio: o cariz potenciador de articulação vertical sustentável e significativo para os professores e alunos. Relacionando o desenvolvimento destes projetos com a perspetiva de Leite (2012), a contribuição e a integração de pontos de vista de distintas áreas do saber para a construção de conhecimento, cultivam uma compreensão mais alargada e sólida das diversas situações com que os professores têm de lidar, superando as limitações de uma visão “monodisciplinar”, como nos descreve Beane (2003, p.37):

Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras, e por isso mesmo, diminuídos.

Como se constata da citação anterior, Beane (2003) perspetiva o conhecimento como algo que não é desintegrado e que se vai construindo e moldando com o contributo de várias informações das mais diferentes áreas do saber que, no caso da escola como a conhecemos hoje, se distribui por múltiplas disciplinas. Compreendemos assim que é necessário criar relações entre as várias componentes curriculares para resultar num conhecimento mais

integrado para o aluno e para a visão de que os saberes específicos de cada área não se encerram em si mesmos.

Importa, contudo, não reduzir o debate à sua dimensão pedagógico-didática, sendo fundamental salientar o papel das equipas diretivas dos agrupamentos na motivação para concretização da articulação vertical. Segundo Fullan (2007, citado por Carreira, 2018, p.71), “o diretor influencia a mudança e, neste sentido, pode fomentar a articulação vertical”. Em sintonia, Bolívar (2012, p.57) afirma que a liderança escolar “desempenha uma posição estratégica pela capacidade em articular diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas, produzem sinergias que incrementam notoriamente o respetivo impacto”. Encontrando-nos a explorar o tema da articulação vertical, o uso do verbo *articular* na citação do autor permite-nos, de imediato, estabelecer uma ponte direta para a potencialidade desta dimensão da curricular de tornar significativos e integrados os conteúdos lecionados que, de outro modo, podem cair no esquecimento, por parte dos alunos. Para evitarmos que tal aconteça e que as escolas continuem a ser denominadas como “debilmente articuladas” (Bolívar, 2012, p.58), o diretor e a sua equipa diretiva devem apoiar-se na sua autonomia para fomentar práticas de trabalho colaborativo entre eles e os docentes das escolas.

Sintetizando, a articulação curricular surge como um eixo estruturante e dialógico com a própria articulação organizacional de cada estabelecimento educativo. Neste sentido, devemos considerar dois aspetos. No primeiro ponto, apoiamo-nos em Bolívar (2012), quando esclarece que a autonomia escolar se aprende. Não se mostrando como uma relação direta, mas uma vez que as escolas incluem crianças, podemos assemelhar o desenvolvimento da autonomia de uma escola ao de uma criança, pelo facto de ambas pressuporem uma aprendizagem. Relativamente a uma criança, a autonomia e os estímulos para o desenvolvimento da mesma são apontados desde as OCEPE (2016) até ao PASEO (Martins, 2017), que reconhece o “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia” como uma área de competências.

Paralelamente, a escola, com o envolvimento de todos, deve igualmente procurar construir caminhos personalizados de aprendizagem, potenciados pelas dimensões da articulação curricular, nomeadamente da articulação vertical. É fundamental que cada escola conheça o contexto com o qual interage para que, apoiada em ações autónomas, procure encontrar respostas para a sua escola, adequando-as conforme as suas necessidades.

2. Estudo de Caso: Como Perspetivam

2.1. Metodologia e contexto de estudo

O presente trabalho estabelece-se como um estudo de caso. Nesta linha de pensamento, Amado (2014) refere que na área da educação os estudos de caso são valorizados pois não pretendem generalizar a situação estudada, mas antes compreendê-la e depois tentar aplicar noutro contexto o conhecimento adquirido. Outro aspeto que nos pareceu fundamental para a justificação da opção deste tipo de estudo foi o facto de este método refletir a perspetiva dos participantes que se encontram envolvidos, o que vai ao encontro de um dos nossos propósitos: compreender as perspetivas dos professores sobre as práticas de articulação vertical. Para isso, seleccionámos um agrupamento de escolas da região Norte de Portugal.

Acrescentamos que este estudo também se enquadra num panorama qualitativo, uma vez que respeita uma análise interpretativa dos dados. Esta opção, para além de se associar ao tipo de estudo que pretendemos realizar, considera “uma descrição e análise de elementos específicos de informação, que são considerados individualmente para compreender a sua significância e gerar uma visão sobre (...) o conceito em que se enquadram” (Leite, 2013, p. 75), permitindo os investigadores acederem a uma conceção sobre a articulação vertical, no contexto selecionado.

De forma sumária, o presente estudo intitulado de “Como perspetivam os docentes a articulação vertical?” foi realizado num estabelecimento escolar da zona de Vila Nova de Gaia. Ao inquérito¹ realizado através da ferramenta *MicrosoftForms*, obtivemos 16 respostas, num total de 20 possíveis. O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de março e de abril do decorrente ano de 2022 e, como condição definida para se poder recolher os dados, não foram estabelecidas quaisquer questões relativamente à caracterização individual dos inquiridos.

2.2. Análise de dados

A análise que se segue encontra-se, essencialmente, dividida em duas secções: numa primeira, apresentar-se-ão os dados obtidos através do inquérito por questionário; na segunda, procuraremos discutir os dados apresentados, favorecendo o diálogo com outros trabalhos de natureza teórico ou empírica.

¹ Link do inquérito “Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical?”: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=luUd1aBFpUqg2EfRyViqMoPIHZmztQxGgTXBAiHjPudUNE9YVThONEJHVEVHTDFUWExFTEFGSTJHTS4u>.

Os termos utilizados na primeira questão solicitavam aos inquiridos que classificassem numa escala de 0 a 3 (sendo que ao 0 correspondia a classe de “não está associado” e ao 3 a classe de “está completamente associado”). Os resultados levam-nos a crer que a perspetiva dos docentes inquiridos sobre este conceito de articulação curricular não se distancia muito do que construímos com apoio a Diogo (2021) e a Roldão (2017). De facto, a interdisciplinaridade opõe-se à monodisciplinaridade e os resultados abaixo representados no gráfico apresentam essa oposição:

Gráfico 1: Interdisciplinaridade

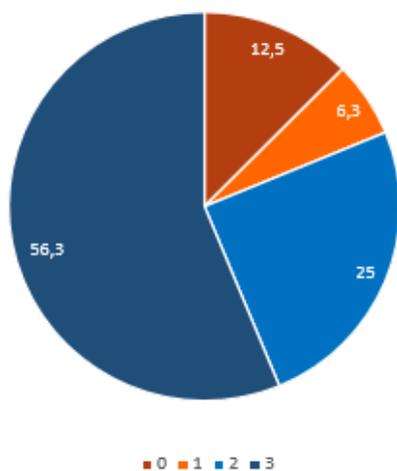
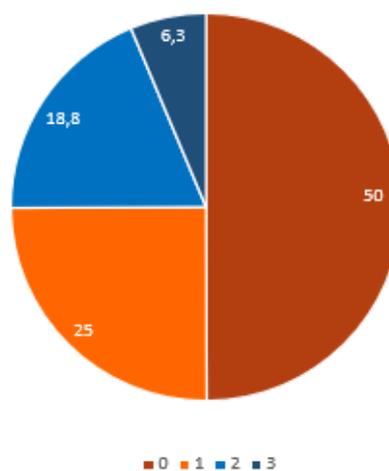


Gráfico 2: Monodisciplinaridade



Como se ilustra pelo gráfico 1, 56,3% dos inquiridos associam completamente o termo “interdisciplinaridade” ao conceito de articulação curricular vertical, a par que no segundo gráfico é notório que a “monodisciplinaridade” é classificada em 50% como não associada ao conceito curricular em estudo. A este propósito, recordamos que a superação de uma visão dos conteúdos tendencialmente menos segmentada responde ao trabalho de articulação promotor de aprendizagens mais significativas e integradas, como nos explica Beane (2003). Contudo, ainda que o conceito de interdisciplinaridade tenha sido alvo de associação para os docentes inquiridos, tal apresenta uma relação mais evidente com a ideia de articulação curricular horizontal. Sobre este particular, e sem negar a possibilidade de dinâmicas de interdisciplinaridade na articulação curricular vertical, recuperamos a perspetiva de Diogo (2021) quando refere que a articulação horizontal pode ser conhecida por articulação interdisciplinar. De forma complementar, Leite (2012, p.88) reconhece um nível que se adequa mais ao conceito curricular em estudo: o nível intradisciplinar, ou seja, aquele que ocorre dentro da mesma área do saber, possibilitando uma interligação e um “encadeamento em espiral de aprofundamento de complexidade crescente dos conteúdos disciplinares”. No entanto, ressaltamos a importância de o termo da interdisciplinaridade ser associado à

articulação curricular, revelando que não é um termo propriamente desconhecido. Pode, contudo, precisar de um melhor esclarecimento e do seu contraste com a intradisciplinaridade, igualmente relevante.

O termo que se solicitava para ser classificado de seguida era a sequencialidade das aprendizagens. A este propósito, verificámos que ninguém o classificou entre os níveis zero e um, e que a maioria de 68,8% dos inquiridos considera que “está completamente associado”. Efetivamente, retomando a perspetiva de Leite (2012) previamente citada, a sequencialidade é um termo diretamente relacionável com a articulação curricular vertical, que reconhece como progressivo o desenvolvimento de capacidades e competências de cada indivíduo.

Refletindo em breves palavras sobre a pertinência da sequencialidade, acreditamos que tal é uma ideia estruturante, no meio educativo. Sem a presente ideia de sequencialidade, os conhecimentos prévios não seriam tão valorizados. Ausubel (1978, citado por Roldão, 2017), salienta esta relevância ao esclarecer a importância de uma qualquer experiência formativa que “parta de onde o aprendente está” (p.9).

Numa dimensão complementar, o trabalho colaborativo entre docentes e o reforço das suas relações interpessoais foram outros dois termos pedidos para classificar e, para além de nenhum ser alvo de desassociação do conceito de articulação curricular vertical, são ambos marcadamente perspetivados como aspetos importantes desta modalidade de articulação curricular, como se evidencia pelos seguintes gráficos:

Gráfico 3: Trabalho colaborativo entre docentes

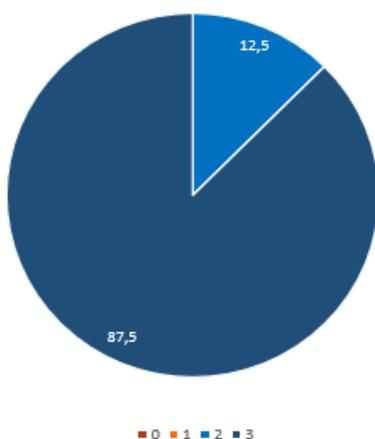
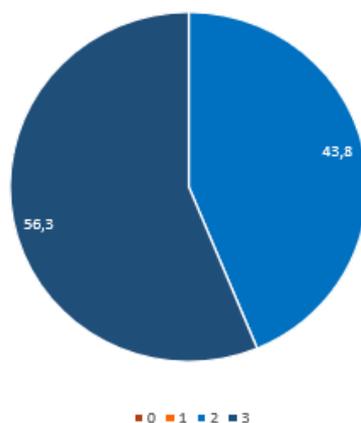


Gráfico 4: Reforço das relações interpessoais entre docentes



Importa esclarecer a relação dos temas indicados com o estudo. De forma particular, Carreira (2018) equaciona que a soma das três parcelas – trabalho colaborativo, confiança e reforço das relações interpessoais – corresponde aos alicerces basilares da articulação curricular vertical.

Reafirmando o que escrevemos nos parágrafos iniciais, a escola vive de constantes interações entre seres humanos e participa ativamente na (re)construção identitária dos seus alunos. Deste modo, promover relações entre os docentes corresponde a um bom exemplo para os alunos com quem contactam. O trabalho colaborativo possibilita a articulação curricular vertical porque articular é interligar de forma coerente, é perceber os benefícios que advém da entreajuda e da comunicação de perspetivas diferentes e semelhantes para a construção de um trabalho integrado (Carreira, 2018). Assim como John Donne nos disse que nenhum homem é uma ilha isolada, também nenhum professor o deve ser.

Contudo, e como teremos oportunidade de refletir novamente, é crucial o fortalecimento de boas relações entre os docentes: relações de confiança, de sinceridade e de partilha (Bolívar, 2019).

Prosseguindo com a apresentação dos dados a propósito da 'autonomia curricular', metade dos inquiridos associa completamente o termo à articulação curricular vertical, mas uma taxa de 18,8% avalia-o em nível 1. A autonomia curricular reconhece a heterogeneidade dos contextos educativos, conferindo aos professores autonomia para tomarem as decisões mais adequadas ao seu contexto escolar que respeitem e valorizem as particularidades de cada aluno. Reiterando o que já, mencionámos e cruzando com o trabalho de Diogo (2021), deve-se valorizar este reforço do protagonismo do professor enquanto agente do currículo, afirmando que a autonomia e flexibilidade curricular atribui às instituições de ensino e aos seus respetivos professores uma *reelaboração* curricular que potencia a adequação do currículo nacional no seu contexto escolar.

O último termo que requeria classificação era o conhecimento dos ciclos anteriores e ulteriores. Cremos que a alínea f do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho atende a esta necessidade de um conhecimento amplo sobre os vários ciclos de ensino. Todos os inquiridos associaram o termo à modalidade de articulação curricular em estudo: 75% perspetivam que “está completamente associado” (nível 3) e os restantes 25% apenas o associam ao termo (nível 2). Em parágrafos prévios, tecemos uma breve reflexão sobre este exercício da procura de conhecimento sobre os ciclos que antecedem ou se seguem ao ciclo de ensino em que o professor se encontra a lecionar.

Neste sentido, Carreira (2018, p.16) alerta que

Um currículo contextualizado e centrado nas motivações e dificuldades dos alunos pode ampliar o seu conceito de cariz disciplinar, podendo abarcar competências transversais e incorporar conhecimento de diversas disciplinas. Este atual conceito de currículo poderá desbloquear alguns muros comunicacionais entre professores de áreas disciplinares e ciclos diferentes.

A segunda questão do inquérito decorria de uma resposta aberta à pergunta “*Na sua perspetiva, como definiria a articulação curricular vertical?*” recebeu múltiplas respostas.

Sem citarmos a todas as respostas, 10 em 16 inquiridos perspetivam a articulação curricular vertical como um exercício de colaboração entre professores para a definição de uma sequencialidade de conteúdos de uma determinada área disciplinar nos diferentes níveis de ensino, convergindo para uma melhor qualidade das aprendizagens dos alunos que se esperam ser significativas, como se constata nos seguintes excertos:

Identificar os conteúdos programáticos, por área disciplinar, fundamentais para definir uma sequencialidade curricular pelos vários anos de escolaridade e ciclos de ensino, cuja coerência possam favorecer aprendizagens mais consolidadas. [P6]

Articulação e sequenciação dos conteúdos curriculares de forma que aprendizagem seja aprendida com sentido. [P9]

A perspetiva dos professores inquiridos não se distancia muito da posição conceptual assumida por Diogo (2021) ou Roldão (2017) que reconhecem a articulação curricular vertical como uma organização de conteúdos numa disciplina ou componente curricular que sequencial e progressivamente se demonstram cognitivamente mais complexos, resultando de aprendizagens significativas e integradas que partiram de outras anteriormente consolidadas.

Efetivamente, e como anteriormente expusemos recorrendo a Ausubel, partir de conhecimentos prévios para construir e consolidar novas aprendizagens deve ser um princípio pedagógico a considerar que, de algum modo, é assumido e defendido pelo poder central desde 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo. A melhoria da prática letiva, numa qualquer componente curricular, é também mencionada explicitamente por um dos professores inquiridos: “Melhorar a forma de lecionar uma disciplina” [P13].

Decorrente destas respostas, é possível reconhecer que, na perspetiva dos inquiridos, a articulação curricular vertical pode favorecer melhorias na prática pedagógica ou no sucesso educativo de uma determinada área curricular. Fica, igualmente, possível questionar-se onde é que pode surgir esta melhoria da qualidade do ensino? Uma das respostas possíveis é o trabalho colaborativo. Como já mencionamos, a colaboração efetiva entre docentes é um marco para uma educação de qualidade. Associamos assim, um aspeto que importa destacar, emergente de uma outra resposta: a planificação conjunta.

Complementando o referido, Hargreaves (1998, mencionado por Carreira, 2017) identifica as oportunidades de aprendizagens entre docentes como uma das situações se demonstra mais importante no contexto educativo. A planificação conjunta – que pressupõe colaboração, cooperação, diálogo e partilha– é uma dessas oportunidades. O autor advoga ainda que para além da partilha de conhecimentos, o estabelecimento de uma interação entre os docentes é, por si só, um fator de enriquecimento individual e conjunto. Esta mesma perspetiva é, igualmente, defendida por Bolívar (2019).

A terceira pergunta tinha como finalidade perceber de que modo os docentes integravam a articulação curricular vertical nas suas práticas. Duas respostas evidenciam a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos:

Através da recuperação de aprendizagens para integrar novos conhecimentos. [P1]

Faço sempre a ponte entre o que os alunos já sabem e o que vão aprender de novo. [P3]

Para além indicado, um aspeto que ainda não foi aqui invocado é o sentimento de validação do conhecimento que os alunos sentem quando os seus professores partem dos seus conhecimentos. Num recente artigo (Hernández & Darling-Hammond, 2021), esclarece-se que, quando as crianças aprendem, estabelecem conexões com a informação já conhecida e são capazes de fazer inferências perante um novo conhecimento. Em simultâneo, adiantam que as crianças constroem ativamente o seu conhecimento através das suas relações, experiências e pelo contexto social em que se encontram integradas. Nesta linha de pensamento, um dos inquiridos considera que a organização de forma sequencial é a sua forma de substantificar a articulação curricular vertical: “A aprendizagem é sequencial” [P6]. Por conseguinte, a sequencialidade constitui-se como uma característica que para os docentes se encontra indissociável do conceito em estudo.

Pela leitura das respostas, apercebemo-nos que existem duas que entram em concordância uma com a outra e, ao mesmo tempo, completam-se. Em conjunto, admitem a “troca de recursos e de experiências entre professores da mesma área” [P6] e ainda de “instrumentos de avaliação” [P15]. Encontramos ainda uma outra que, apesar de não fazer alusão às práticas anteriores, admite integrar a articulação curricular vertical pela pesquisa e pelo contacto com os outros colegas. A colaboração é assim mencionada de forma explícita.

Apenas duas respostas reconhecem que se envolvem em práticas da articulação curricular vertical, através do conhecimento da sua área disciplinar nos diferentes ciclos de ensino. Nas suas perspetivas, este “conhecimento” concretiza-se na consciência dos “programas”, na didática de cada área ou conteúdo e na atenção às dificuldades manifestadas pelos alunos mediante um certo conteúdo ou conjunto de conteúdos.

Encontramos ainda uma resposta que, de forma implícita, nos remete para um estudo de Carreira (2018): “Principalmente nos momentos de transição entre ciclos” [P11], o que, de certo modo, reflete a desvalorização da articulação curricular intraciclos e a aposta na atenção da articulação curricular vertical nos anos finais de ciclo e o ano inicial do ciclo seguinte. Sobre este particular, surgem assim alguns possíveis “binómios” frequentes da integração da mencionada modalidade de articulação curricular: a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º CEB; o 4.º ano e o 5.º ano; o 6.º ano e o 7.º ano; o 9.º ano e o 10.º ano.

A penúltima pergunta pressupunha a seleção de aspetos entendidos como mais importantes na articulação curricular, de acordo com a perspectiva de cada inquirido.

Dez docentes valorizam o “Tempo no horário letivo para reunir em projetos escolares com outros colegas”. Que pode ser explicado pelo facto de, neste agrupamento de escolas, todos os docentes têm no seu horário marcadas duas horas por semana para reunirem em grupo no “horário de estabelecimento”.

O envolvimento de docentes em projetos escolares conjuntos é defendido por Bolívar (2012) como “uma forma inicial apropriada para efetuar a transição do individualismo para uma comunidade profissional” (p. 140). É, portanto, essencial abrir caminho para a criação de um espaço sociopolítico que se compõe de rotinas deste tipo de trabalho e de momentos destinados para a resolução dos possíveis conflitos e constrangimentos.

Três dos inquiridos [P11, P14 e P16] que selecionaram a opção acima mencionada, contemplaram simultaneamente a “Melhoria dos canais de comunicação entre os anos de transição de ciclos” e o “Maior incentivo e acompanhamento da Direção da escola/agrupamento para o desenvolvimento de projetos que incluam diferentes anos escolares”. Dois dos anteriores reconheceram ainda os “Momentos de convivência entre docentes para fortalecimento de relações de confiança” como um fator importante a juntar à equação de ações para a concretização da sua perspectiva de articulação curricular vertical. Este último aspeto é crucial para as dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes, como oportunamente temos indicado. Hernández e Darling-Hammond (2021) refletem sobre a capacidade destas práticas conferirem uma maior estabilidade entre os docentes. Corroborando o apontado: as boas relações interpessoais, baseadas na confiança e na colaboração demonstram-se como condições fundamentais para as práticas educativas e para a melhoria das experiências pedagógico-curriculares.

Relativamente ao “Maior incentivo e acompanhamento da Direção da escola/agrupamento para o desenvolvimento de projetos que incluam diferentes anos escolares”, Bolívar (2012) refere que “A liderança desempenha uma posição estratégica pela capacidade em articular diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas produzem sinergias que incrementam notoriamente o respetivo impacto” (p. 57). A este propósito, o autor esclarece a existência de diferentes variáveis que influenciam as dinâmicas pedagógico-curriculares. Evidencia-se, assim, que o incentivo e o acompanhamento do envolvimento dos professores para realizarem projetos que abranjam diferentes anos escolares e os relacionam entre si, é um exemplo a valorizar.

A última questão do inquérito, de resposta aberta, permitia que os inquiridos descrevessem, de acordo com a sua perspetiva, de que forma o seu estabelecimento de ensino de potencia práticas pedagógicas de articulação curricular vertical.

Sobre esta reflexão pedagógica, o tempo de trabalho de grupo foi identificado como uma prática promovida benéfica para as práticas da modalidade de articulação curricular em estudo por três docentes, ainda que um inquirido considera o tempo pouco, como se pode constatar no excerto que se segue: “Trabalho de grupo, mas pouco” [P12].

Outros dois inquiridos referem que é através da organização dos professores por departamento e por áreas disciplinares que se promovem as práticas pedagógicas mencionadas no parágrafo anterior: “Os departamentos agrupam professores da mesma disciplina a lecionar anos diferentes” [P10].

Em suma, constatamos que o trabalho de grupo, a realização de projetos, as reuniões entre docentes e a organização dos docentes por áreas disciplinares são a concretização de práticas pedagógicas de articulação curricular vertical no agrupamento de escolas selecionado para o presente estudo.

3. Considerações Finais

O presente trabalho procurou descrever o conceito de articulação curricular vertical dialogando com diferentes autores que se debruçaram sobre esta dimensão da articulação curricular.

Decorrente do estudo desenvolvido, é possível sintetizar cinco ideias. Os professores reconhecem a articulação curricular vertical como uma prática pedagógica com potencialidade para a promoção de aprendizagens significativas. Os dados parecem evidenciar a necessidade de facilitar dinâmicas de reflexão sobre a intradisciplinaridade, em complementaridade com a ideia de interdisciplinaridade, dada a sua particular relevância nos processos e práticas de articulação curricular vertical. A organização por departamentos (ou áreas disciplinares) concorre para o trabalho intradisciplinar na ótica da articulação curricular vertical. O trabalho colaborativo e o cultivo de boas relações interpessoais são, igualmente, encaradas como dois fatores envolventes das práticas de articulação curricular vertical. Daqui decorre a importância de a direção do agrupamento criar ou favorecer momentos e espaços que contribuam para o diálogo e o trabalho colaborativo. A sequencialidade e a valorização dos conhecimentos prévios são ambos elementos que se complementam e que respeitam um sentido de aprendizagem. A sua associação à articulação curricular vertical e a sua

incorporação, por parte dos professores inquiridos, nas práticas pedagógicas, salienta a sua importância e coerência.

Por fim, constatamos que os processos de desenvolvimento curricular, assentes em práticas de articulação curricular, se implicam em distintos domínios, nomeadamente a ação e desenvolvimento profissional docente, a gestão organizacional dos estabelecimentos de ensino e a deliberação pedagógica-curricular. Nesse sentido, o estudo ilustra a importância de se prosseguirem com outras investigações, neste âmbito, tomando como referência a interação e interdependência entre estes três domínios identificados.

Referências

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%A2ncia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carreira, A. M. L. (2017). *A articulação vertical entre ciclos como oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.

Carreira, A. M. L. (2018). A articulação vertical entre ciclos em dois agrupamentos de escolas. In. Atas XIV Congresso da SPCE, Ciências, Culturas e Cidadanias (pp. 65-74). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <https://www.spce.org.pt/assets/files/Actas%20do%20XIV%20Congresso%20SPCE%20-%20Coimbra%202018.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Despacho n.º 5908/2017 de 7 de maio. Diário da República: II série, n.º 128. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>.

Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade: desafios, exigências e implicações. In Diogo, F. & Teixeira, I (Eds), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021* (1.^a ed., pp. 13-33). <https://www.cfaemarco-cinfaes.net/>

- Hernández, L. E. & Darling-Hammond, L. (2021). Desenvolvendo escolas e profissionais eficazes e respondivos. Perspetivas da ciência e da aprendizagem e do desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (22), pp. 1-23.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educações Unisinos*, 16 (1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Leite, M. V. G. (2013). *Artigo no Ensino Básico: Estudo de Caso*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13392/1/_Tese.pdf
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo Governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (especial), pp. 172-192. doi:<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, Guilherme Oliveira et. al (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Direção-Geral da Educação .
- Moreira, A. I., Sousa, M. E., & Duarte, P. (2021). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), pp. 1-30. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0106>
- Roldão, M. C. (2020). Articulação Curricular e a Relevância Como Critério do Essencial Para Uma Tentativa de Clarificação Concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11 (1), 88–100. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=66>

Capítulo 2

Refletindo e Analisando Práticas de Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carolina Correia Rebelo

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria
carolina.c.rebelo@hotmail.com

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e
Inovação
marina.rodrigues@ipleiria.pt

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e
Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
miguel.oliveira@ipleiria.pt

Resumo

O estudo de caso que apresentamos decorreu durante o mês de março 2020 e diz respeito à transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Deste modo, a pergunta de investigação foi "Que estratégias poderão ser adotadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB na operacionalização de uma articulação curricular efetiva entre o jardim de infância e a escolaridade obrigatória?". Como objetivos do estudo pretendemos perceber as conceções dos educadores e dos professores sobre o conceito e abrangência de articulação, assim como analisar como estes operacionalizam a articulação entre as duas etapas educativas. Outros objetivos incidem em perceber a política de um agrupamento de escolas da rede pública de uma cidade do litoral centro de Portugal, assim como refletir sobre o papel das instituições e dos docentes. A recolha de dados fez-se através de entrevistas a uma educadora, a uma professora do 1.º CEB e à coordenadora da EPE do agrupamento. Este estudo qualitativo permitiu conhecer as perceções dos docentes quanto à articulação curricular, a sua operacionalização e a política educativa do agrupamento. Constatou-se que os intervenientes assumem existir uma articulação curricular efetiva na instituição. A investigação possibilitou perceber a importância da articulação entre as duas etapas educativas e a influência que tem para que ocorra uma adaptação da criança calma e harmoniosa na entrada para o 1.º CEB.

Palavras-chave: Articulação curricular, Estratégias de articulação, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This case study took place during March 2020, and concerns children's transition between Pre-School Education and 1st cycle of Basic Education (BE).

The research question was "What strategies can be adopted by kindergarten teachers, and BE 1st cycle's teachers, in operationalizing an effective curricular articulation between kindergarten and compulsory education?".

The main objectives are to understand educators' and teachers' articulation conceptions, as well as analyse how the articulation between the two educational stages is made. Other objectives are focused on understanding a public schools' grouping policy, in a city in Portugal central coast, and reflecting on the institutions and teacher's role in the process. Data collection was carried out through interviews with an educator, a BE 1st cycle's teacher and the kindergarten' coordinator. This qualitative study made it possible to know teachers' perceptions regarding curricular articulation, its operationalization and the group's educational

policy. It was found that stakeholders assume there is an effective curricular articulation in the institution. It possible to perceive the importance of articulation between the two educational stages and the influence it has for a calm and harmonious adaptation of children at the entrance in BE 1st stage.

Keywords: Curricular articulation, articulation strategies, Pre-School Education, Basic Education 1st cycle.

1. Introdução

O presente artigo decorreu de um ensaio investigativo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizado na ESECS/Politécnico de Leiria.

No contexto de rede pública onde realizámos a nossa PP fomos proporcionando às crianças muitas atividades conjuntas entre os contextos de EPE e 1.º CEB. Tivemos a oportunidade de vivenciar alguns destes momentos e foi, precisamente, através destas vivências, que nos fomos interessando e questionando cada vez mais sobre a relação entre estes dois contextos e sobre o papel das instituições e dos intervenientes educativos no processo de articulação entre etapas educativas. Neste sentido, considerámos importante compreender como os intervenientes destes contextos, operacionalizam as práticas de articulação contribuindo para uma continuidade educativa efetiva.

O estudo realizado no contexto de JI conduziu-nos a uma reflexão sobre as práticas de articulação implementadas pela instituição, bem como sobre as estratégias implementadas pelos educadores e professores do 1.º CEB.

2. O currículo da educação pré-escolar

Ao pensarmos em currículo na EPE é importante refletir acerca do “que cada criança leva consigo” (Serra, 2004, p.33). Também é necessário incluir todas as atividades, orientadas pelo educador ou não, fazendo a distinção do currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem neste contexto (Serra, 2004). Schawartz e Robinson (1982, citado por Serra, 2004), destacam uma outra perspetiva, entendem por currículo tudo aquilo que acontece quando a maior parte das atividades vêm das opções e escolhas das crianças, não havendo um planeamento antecipado destas atividades pelo educador, devendo este proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor.

Em 1997, foi publicada a Lei-Quadro para a EPE, que a afirma como a primeira etapa da educação básica. Esta lei levou à expansão da EPE, mas também permitiu “uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, citado por Serra, 2004, p.65).

Desta forma, o educador passa a ser um gestor do currículo, devendo o mesmo ser construído em conjunto com todos os intervenientes educativos. Durante a sua elaboração, o educador deve partir do que as crianças sabem ou querem saber, do que as famílias sugerem para os seus filhos. Deve também ouvir a comunidade e ainda as sugestões de intervenientes que participem noutras etapas educativas (Lopes da Silva et al, 2016; Serra, 2004; Oliveira, 2015).

3. A articulação curricular

3.1. Conceito, tipos de articulação curricular e normativos legais

Entende-se por articulação curricular “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola” (Serra, 2004, p.19). Assim, para a autora, a construção desta articulação vai levar a uma conexão entre as duas etapas educativas e a um conseqüente crescimento, em que ambas se apoiam, desde as actividades lúdicas que decorrem na EPE, às aprendizagens essenciais no 1.º CEB.

Articulação curricular efetiva é aquela que é realizada por docentes e crianças de forma consciente, embora esta aconteça mais por razões de espontaneidade e empenho, do que por qualquer obrigação legal. Este tipo de articulação assume ainda três níveis: a “activa”, caracterizada pelo conhecimento alargado das duas etapas educativas e das possibilidades de um trabalho em conjunto. São ainda melhorados os recursos e os docentes mostram-se realmente empenhados na procura de instrumentos de articulação curricular. A “reservada”, refere-se a uma atitude menos voluntária, mais de expectativa, onde não se aplicam todos os recursos e vontades, apenas são tomadas algumas decisões conjuntas entre os docentes, esporadicamente. Por fim, a “passiva” que se descreve por haver um desinteresse quanto ao assunto, como por exemplo quando os pais não comparecem nas reuniões, quando não aceitam o trabalho entre os docentes de diferentes etapas (Serra, 2004, p.89).

Em 1997, quando Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), decorrentes da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar afirma que a EPE é a primeira etapa da educação básica

arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1.º ciclo do ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º ciclo de ensino básico (Formosinho, 1997a, citado por Serra, 2004, p.67).

Desta forma, “agrupar as escolas de diferentes níveis educativos implica que os docentes trabalhem em conjunto, o que arrasta consigo a ideia (...) da possibilidade de articular curricularmente os níveis educativos que esta nova escola integra” (Serra, 2004, p.95). Assim, os agrupamentos podem levar ao surgimento de uma articulação espontânea ou para outros tipos de articulação mais elaborada, que impliquem o querer assumir, com a outra etapa educativa, compromissos de trabalho conjunto que proporcione uma aproximação curricular. Sendo a partilha de espaços comuns pelos docentes de diferentes etapas um fator que poderá influenciar o nascimento de projetos educativos em comum.

No entanto, apenas em 2007, surge uma circular, “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, criado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, reforçando e clarificando a ideia de articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB. A circular afirma que a articulação

“(…) Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1.º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

As OCEPE (2016) referem que a articulação entre docentes implica: Acordar os procedimentos de transição na equipa de educadores; Comunicação, debate e trabalho conjunto entre educadores e professores; Análise e debate comum das propostas curriculares para cada uma das etapas; Comunicação de informação sobre o processo desenvolvido na EPE e a aprendizagem realizada por cada criança; Conversar com as crianças e famílias sobre a transição; Familiarizar as crianças com a escola do 1.º ciclo (Lopes da Silva et al, 2016).

4. Estratégias de articulação

Para que ocorram práticas de articulação curricular é necessário definir estratégias que facilitem essa mesma articulação. Estas estratégias podem passar pela “valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 são mencionadas algumas estratégias. Tais como:

“momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB; Planificação e desenvolvimento de projectos/actividades comuns a realizar ao longo do ano lectivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1.º CEB e respectivos grupos de crianças; Organização de visitas guiadas à Escola do 1.º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo.”

A articulação curricular entre etapas educativas remete muitas vezes, para a ideia de elaboração de atividades iguais para ambas as etapas. Para que esta articulação ocorra implica, compreender como é que se organiza, quais os objetivos educativos, quais os conteúdos curriculares, que metodologias utilizam em ambos os contextos. Desta forma,

promovem-se “atividades conjuntas que valorizem o currículo nos dois níveis educativos, recorrendo ao trabalho cooperativo entre as crianças” (Serra, 2004, p.120).

À semelhança do que vem referido na circular, muitos autores também defendem que o diálogo entre os docentes das duas etapas educativas pode ser um potencializador e facilitador da articulação curricular, levando à concretização de atividades em comum. A organização, o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças implica a elaboração de planos de trabalhos pelos docentes das diferentes etapas, onde devem integrar estratégias de diferenciação pedagógica, adequação curricular, articulação com as famílias e com as etapas seguintes. Para esse planeamento, são necessárias reuniões de articulação curricular entre o Conselho de Docentes da EPE e o Departamento Curricular do 1.º CEB, podendo os docentes solicitar ao presidente do Conselho Pedagógico reuniões extraordinárias entre os docentes das duas etapas. Estas reuniões de articulação curricular poderão ser mensais e implicam trabalho sistemático entre os docentes. A autora ainda afirma que é no Plano Anual de Atividades (PAA) e no Projeto Educativo (PE) se encontram mecanismos práticos promotores de articulação entre etapas educativas. Assim, no PE faz-se referência à articulação regulamentada, já no PAA, passa a articulação efetiva, onde se encontram propostas de atividades conjuntas (Serra, 2004). Defende ainda como uma boa política educativa do agrupamento de escolas, “conversar com o 1.º CEB sobre as dificuldades que as crianças apresentam à entrada do 1.º ano e (...) as competências, mas também acerca das competências que as crianças deverão ter à saída da educação pré-escolar” (Serra, 2004, p.111).

Vasconcelos (2007) refere que

“a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respectivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa. (...) Acredito que a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa” (pp.45-46).

Oliveira (2017) reúne algumas estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB provenientes das opiniões das educadoras, das professoras e dos contributos das especialistas, nomeadamente

“uma aproximação metodológica entre estas duas etapas; uma melhor comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas; a construção de portefólios no JI com competências das crianças; um

investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes; um conhecimento mútuo dos dois contextos; uma aproximação do ambiente da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços; o contacto prévio das crianças do JI com o 1.º CEB; um maior investimento na adaptação das crianças no 1.º CEB partindo do que “trazem” do JI” (p.57).

Roldão, citada por Oliveira (2017), considera ainda que “não poderá haver continuidade educativa enquanto os docentes trabalharem individualmente, discutirem metodologias e afinarem conceitos”. A autora alerta ainda que as visitas das crianças do JI às escolas do 1.º CEB podem ter um resultado contrário ao propósito dos docentes, na medida que poderá acontecer um “efeito de cascata influenciado pelo poder social de cada nível educativo” (p.56).

5. Metodologia de Investigação

A grande intenção da presente investigação será analisar as concepções e os discursos dos docentes, no que diz respeito à articulação entre etapas educativas, mais especificamente entre a EPE e o 1.º CEB, bem como perceber as estratégias implementadas pelos mesmos, para a construção de possíveis práticas de articulação. Deste modo, surgiu a seguinte pergunta de partida: *Que estratégias poderão ser adotadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB na operacionalização de uma articulação curricular efetiva entre o jardim de infância e a escolaridade obrigatória?* Partindo da questão levantada foram definidos os seguintes objetivos de investigação: i) Perceber as concepções dos educadores e dos professores sobre o conceito e abrangência de articulação; ii) Analisar como os educadores e os professores operacionalizam a articulação entre as duas etapas educativas; iii) Perceber a política do agrupamento, como agente de mudança nas práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB; iv) Refletir sobre o papel das instituições e dos docentes como facilitadores e agentes de práticas de articulação.

O estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, de índole descritivo e interpretativo, uma vez que pretende descrever e analisar as concepções dos docentes em relação à implementação da articulação nas suas práticas, bem como analisar alguns documentos (Vilelas, 2009).

Para recolher os dados foram realizadas três entrevistas às docentes, onde procurámos compreender as suas concepções sobre a forma como era operacionalizada a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. A análise de conteúdo realizada às entrevistas foi confrontada com a análise de alguns documentos, nomeadamente o PAA, do PE e do PCG (Projeto Curricular de Grupo), pois a obtenção de informação de diversas fontes e a posterior triangulação dos

dados permite uma validação dos resultados (Vilelas, 2009, p.347), bem como uma melhor compreensão dos mesmos. Optámos por recorrer à análise de conteúdo para analisarmos os dados que foram recolhidos.

6. Apresentação e análise de dados e discussão de resultados

Este ponto diz respeito à apresentação e análise de dados, com base nas entrevistas que foram realizadas e na análise dos documentos. A discussão dos dados é feita ao longo do texto.

6.1. Concepções e olhares sobre a articulação entre etapas educativas

Ao analisarmos as respostas obtidas pela educadora e pela professora percebemos que ambas afirmam que existe articulação entre a EPE e o 1.º CEB na instituição. A educadora faz referência ao projeto “Laboratório das Ciências”, que espelha essa articulação, afirmando ainda que: “(...) *partilham-se experiências com ambos os ciclos*” (Educadora, entrevista 1). Desta forma, poderemos considerar que aqui se aplica a articulação curricular efetiva, aquela que é realizada por docentes e alunos de forma conscientemente (...), assumindo o nível “activa” (Serra, 2004).

No que concerne à perceção da coordenadora, esta considera que existe articulação entre a EPE e o 1.º CEB, pois a permanência destas diferentes etapas educativas na instituição é um fator facilitador.

6.2. Operacionalização da articulação entre etapas educativas

A professora do 1.º CEB afirma que é realmente importante esta articulação, principalmente neste contexto, em que as crianças entram para o JI e continuam na mesma instituição no 1.º CEB. Salienta ainda que, o facto de as crianças conhecerem os seus professores antes de iniciarem o 1.º ano, é um fator crucial para que ocorra uma adaptação mais fácil.

A educadora aponta que a calendarização é realizada para que todos os grupos de EPE passem pelas diferentes turmas do 1.º CEB. Salienta que ainda que “*Temos meios para nos orientarmos, geralmente pelo livro da DGE do pré-escolar e o 1.º CEB também se vem basear nesse livro*” (Educadora, entrevista 1).

Desta forma, Katz & Chard (1997, citadas por Oliveira, 2015, p.34), salientam que a adoção de uma metodologia comum na sala de atividades e na sala de aula pode “antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”.

Conseguimos apenas ter acesso a parte do PCG da educadora, que faz alusão à relação entre os diferentes intervenientes e é referido o estabelecimento de parcerias, com vista a promoção de uma boa articulação entre o JI e o 1.º CEB, através do planeamento conjunto de atividades. Esta articulação concretiza-se com base em reuniões de docentes, planeadas ao longo do ano letivo, como nas atividades planeadas e trabalhadas conjuntamente pelas crianças da EPE e do 1.º CEB. É referida ainda a prática conjunta do “Ensino experimental das ciências - Laboratórios da Ciência”.

6.2.1. Estratégias facilitadoras do processo de articulação entre etapas educativas

No que concerne às estratégias de articulação, as docentes acabam por referir algumas estratégias idênticas, como as atividades conjuntas estipuladas no PAA e os “Laboratórios das Ciências”. Porém, a educadora refere ainda as reuniões no fim do período e após o início do ano letivo. A professora faz referência à utilização de um vocabulário mais acessível e à escolha de uma atividade que se adapte aos dois contextos.

Na sua entrevista, a educadora refere ainda que o ME também sugere algumas estratégias, como por exemplo as reuniões de final de semestre. Pouco tempo após o início do ano letivo, esta refere que é o professor do 1.º CEB a apresentar ao educador os progressos conseguidos pelas crianças.

Indo ao encontro de Oliveira (2017, p.57), este refere como uma das estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB “um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes”.

No que concerne às estratégias de articulação com as crianças, a educadora refere “as atividades conjuntas no âmbito das ciências, jogos no exterior, efemérides como o Dia da Criança, festas de Natal, de final de ano (em conjunto EPE com o 1.º CEB)” (Educadora, entrevista 1).

Para Serra (2004), a implementação de atividades em conjunto que valorizem o currículo das duas etapas educativas, requiere um trabalho cooperativo entre as crianças.

A coordenadora do agrupamento, também referiu na sua entrevista que uma das estratégias adotadas para facilitar a articulação entre a EPE e o 1.º CEB são as reuniões semestrais. Estas reuniões são dedicadas à planificação e avaliação das atividades, à partilha de ideias sobre as atividades em comum.

Ainda relativamente às estratégias de articulação, a coordenadora faz referência ao PAA, afirmando que é feito em conjunto, onde se encontram delineadas as atividades em conjunto. Como refere Oliveira (2017, p.57) as estratégias que facilitam a articulação entre etapas educativas “só poderão ser postas em prática se a construção e desenvolvimento dos projetos

curriculares for da responsabilidade de equipas constituídas por docentes dos vários níveis educativos, num ambiente de verdadeiro trabalho colaborativo”.

6.3. Papel dos intervenientes educativos no processo de articulação entre etapas educativas

Quanto ao papel dos docentes, mais especificamente as práticas de articulação entre estes, tanto a educadora como a professora referiram que existe diálogo e reflexão conjunta da articulação, como a prática de reuniões mensal/periódica onde são feitas as avaliações do decorrer das experiências. Segundo Serra (2004), as reuniões de articulação curricular poderão ser mensais e implicam trabalho sistemático entre os docentes.

Para além destas reuniões, a professora destaca ainda que, após cada experiência realizada, através do projeto “Laboratório de Ciências”, é feito *“um balanço geral, dizemos o que correu bem, se as nossas expectativas foram de encontro ao que aconteceu ou não, de forma informal”* (Professora, entrevista 2).

Esta afirma ainda que, contrariamente ao que acontecia, o importante passou a ser dar tempo às crianças para terminarem o que é solicitado, pelo que se vão progressivamente tornando mais flexíveis na gestão das atividades de articulação.

Relativamente à passagem de informação das crianças do JI para o 1.º CEB, tanto a educadora como a professora afirmaram que existe, tendo a educadora referido que são realizadas reuniões de articulação que ocorrem no fim do ano letivo, onde *“É feita uma avaliação pela positiva da criança”* (Educadora, entrevista 1).

Assim, tanto a educadora como a professora referem que existe diálogo e reflexão conjunta da articulação, através de reuniões mensais/periódicas onde são feitas as avaliações do decorrer das experiências, apresentando diferentes argumentos. Estas perspetivas vão ao encontro do que defende Oliveira (2015, p.299) ao afirmar que é fundamental *“melhorar a comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas”*.

6.4. Papel do Agrupamento de escolas no processo de articulação entre etapas educativas

Quanto ao papel do agrupamento, ao questionarmos a coordenadora relativamente à política adotada, esta refere que

“fazemos reunião de avaliação dos meninos, em que as educadoras transmitem às colegas o grau de desenvolvimento da criança, aspetos que têm de ser confidenciais, problemas de famílias” (Coordenadora, 3 entrevista).

Por outro lado, as OCEPE (2016) salientam que “comunicar o processo desenvolvido com o grupo no(s) ano(s) anteriores permite aos/às professores/as compreenderem melhor as oportunidades de aprendizagem que as crianças tiveram ao longo da educação pré-escolar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.101).

Para além destas reuniões, a coordenadora afirma que o agrupamento pretende que se trabalhe em grupo e em articulação *“Desde o projeto das ciências, (...) é o próprio agrupamento que propõem, até ações de formação”* (Coordenadora, 3 entrevista).

Relativamente ao acompanhamento que esta faz da implementação da articulação na instituição, a coordenadora respondeu que é a através das reuniões específicas para o trabalho de articulação, que se vão ajustando. A coordenadora destaca ainda a necessidade de se fazerem avaliações, que acontecem nas reuniões de articulação.

Ao analisarmos o PAA e o PE, ambos fazem referência à articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, o PE do agrupamento faz alusão ao “Projeto Pré-Pri”, em que é pretendido o reforço da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, através da implementação de atividades conjuntas. Já no PAA, nos objetivos específicos da instituição, é referida a promoção da prática experimental e literacia científica, em dinâmicas de articulação e trabalho colaborativo entre os docentes da EPE e do 1.º CEB. Encontram-se também elencadas as atividades conjuntas planeadas entre as diferentes etapas educativas, nomeadamente, os “Laboratórios Pré/Pri – Ensino experimental das Ciências”, o Dia do Bolinho, a comemoração do dia de S. Martinho, o Dia da Criança, entre outras. Segundo Serra (2004, p.100), é no PAA e o PE, “que encontramos os mecanismos práticos promotores da articulação”. Assim, no PE faz-se referência à articulação regulamentada, já no PAA, passa a articulação efetiva, onde se encontram propostas de atividades conjuntas.

7. Conclusões

Revisitando o início de todo este percurso, o presente estudo pretendia dar resposta à questão inicialmente colocada, nomeadamente identificar estratégias dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB na operacionalização de uma articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB.

Com a análise dos dados e discussão dos resultados, foi possível perceber que existe articulação curricular efetiva na instituição, sendo que tanto a educadora, como a professora, como a coordenada reconhecem a existência dessa articulação. Estas consideram a

articulação entre a EPE e o 1.º CEB benéfica e importante. Todas estas intervenientes no estudo enunciam, para além da forma como é planificada e implementada, algumas das estratégias de articulação implementadas na instituição.

Relativamente à política educativa do agrupamento, representada pela coordenadora, esta refere que o agrupamento visa que se concretize o trabalho conjunto e em articulação.

Os documentos analisados refletem e complementam algumas das afirmações das entrevistadas, relativamente à implementação e operacionalização das práticas de articulação.

Podemos então afirmar que os docentes podem contribuir de forma efetiva para a implementação de práticas de articulação através reuniões entre os docentes do pré-escolar e do 1.º CEB, onde são planeadas as atividades de articulação, é feito o acompanhamento das mesmas, bem como os ajustes necessários, onde são realizadas as trocas de informações e é apresentado o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do JI que vão para o 1.º ano, tal como a adaptação e os avanços destas no início do 1.º ano. Mas também através do desenvolvimento de atividades conjuntas que se encontrem planeadas no PAA, que permitem uma interação entre as crianças e os docentes das diferentes etapas educativas e o contacto com as diferentes salas. Assim, o facto de nesta instituição coexistirem EPE e 1.º CEB, facilita a existência e a implementação de práticas de articulação.

Em suma, esta investigação permitiu perceber a importância da articulação entre as duas etapas educativas e a sua influência para que ocorra uma adaptação da criança calma e harmoniosa na entrada para o 1.º CEB.

Referências bibliográficas

Circular 17/DSDC/DEPEB/2007 do Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2007). Gestão do Currículo na Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007_0.pdf

Lei n.º 5/97. (10 de fevereiro de 1997) da Assembleia da República. Diário da República: I série-A, n.º 34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, L. (2015). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo de ensino básico - Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória (Tese de Doutoramento não editada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.

Oliveira, L. (2017). Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: articulação e continuidade educativa. *Revista San Gregorio*, (16), 50-59.

Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 44-46.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Capítulo 3

Educação Social e Emocional em Portugal e a Formação de Professores

Vera do Vale

Escola Superior de Educação de Coimbra
CEIS 20-GRUPOEDE
vvale@esec.pt

Catarina Morgado

Escola Superior de Educação de Coimbra
catarinamorgado@esec.pt

Resumo

A educação social e emocional (ou aprendizagem socioemocional) constitui um quadro conceptual de referência, tendo em vista a promoção de competências sociais, emocionais e académicas, em crianças e jovens (Weissberg et al., 2015); desenvolve-se por meio de abordagens curriculares e relacionais e envolve diferentes ecologias, incluindo os contextos escolar, familiar e comunitário.

Nas últimas décadas, têm-se multiplicado o número de programas que visam a promoção de competências socioemocionais em crianças e jovens e, no contexto escolar português, existem atualmente vários exemplos da sua implementação, com resultados promissores.

No que ao continente europeu diz respeito, a Comissão Europeia publicou recentemente recomendações para que os diferentes Estados-Membros detalhem políticas educativas e disposições claras que permitam executar, aos níveis regional e nacional, padrões de educação social e emocional de qualidade.

Abordagens distintas sublinham que neste domínio, o sucesso educativo se relaciona (entre outros aspetos) com as competências sociais e emocionais dos professores. A formação de professores deve considerar que o desenvolvimento de competências socioemocionais nos educadores e professores é um elemento crucial para a criação de um clima de aprendizagem positivo, propício e modelador destas mesmas competências entre alunos.

As políticas educativas nacionais devem, assim, assegurar que todos os educadores e professores conheçam os princípios do desenvolvimento socioemocional e que adquiram as competências necessárias para aplicar este conhecimento, integrando no currículo preparatório e na formação de professores, os princípios da educação social e emocional, combinados com a sua tradução e prática em sala de aula.

Palavras-chave: educação socioemocional, formação de professores, bem-estar psicológico

Abstract

Social and emotional education (or socio-emotional learning) constitutes a conceptual framework related to the promotion of social, emotional, and academic skills in children and young people (Weissberg et al., 2015); it develops through curricular and relational approaches and involves different ecologies, including school, family, and community contexts. In recent decades, the number of programs aimed at promoting social-emotional skills in children and young people has multiplied and, in Portuguese school context, there are currently several examples of their implementation, with promising results.

As far as the European continent is concerned, the European Commission has recently published recommendations for the different Member States to detail educational policies and clear provisions that allows for the implementation, at regional and national levels, of quality social and emotional education standards.

Different approaches emphasize that in this domain, educational success is related (among other aspects) to the social and emotional skills of teachers. Teacher training should consider that the development of socio-emotional skills in educators and teachers is a crucial element for creating a positive learning climate, conducive and shaping the same skills among students.

National educational policies must therefore ensure that all educators and teachers are aware of the principles of socio-emotional development, and they acquire the necessary skills to apply this knowledge, integrating the principles of social and emotional education into the preparatory curriculum and teacher training, combined with their practice and evolution in the classroom.

Keywords: socio-emotional education, teacher training, psychological well-being

1. Educação social e emocional: pressupostos

Fora da família, a escola é o primeiro espaço público de aprendizagem de códigos de vida comunitária e, provavelmente, o espaço no qual as relações humanas ali experienciadas se transformam em modelos de convivência social e emocional.

De facto, as necessidades sociais e emocionais são congruentes com as necessidades de aprendizagem (Cohen, 2001) e, nas últimas décadas, reconhece-se que a verdadeira educação (e os sistemas formais e não formais, a ela associados) deve empenhar-se na formação da personalidade integral da criança.

As competências socioemocionais têm vindo a ser reconhecidas como as competências-chave para o século XXI, responsáveis pela progressão académica de crianças e jovens e, mais tarde, pela sua progressão profissional e exercício de uma cidadania ativa.

O significativo aumento de ansiedade e o comprometimento da saúde mental, resultantes da Pandemia por COVID-19, acentuou a relevância destas competências na gestão do bem-estar, e a importância da educação social e emocional de crianças e jovens, das suas famílias e comunidades (OECD, 2020).

Globalmente, a educação social e emocional envolve processos de aprendizagem e aplicação de conhecimento, atitudes e competências necessários para crianças e adultos, gerirem emoções, projetarem metas e objetivos, exprimirem empatia, estabelecerem relações positivas com os outros e tomarem decisões responsáveis (Weissberg & Cascarino, 2013).

O âmbito da educação social e emocional é referido pela OECD (2017) como o das competências sociais e emocionais, cujo desenvolvimento ocorre por meio de abordagens curriculares, relacionais e de contexto (Cefai et al., 2018); o consórcio norte-americano *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) designa-as como aprendizagem socioemocional.

Roger Weissberg e colaboradores (2015) identificaram cinco áreas ou domínios principais de competências sociais e emocionais: autoconhecimento, autoregulação, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão responsável. Acredita-se, e a evidência assim o indica, que estas competências contribuem para a promoção do desempenho académico dos alunos, são facilitadoras de comportamentos sociais positivos e, por consequência, beneficiam os relacionamentos interpessoais nos anos escolares; reduzem os problemas de comportamento e o sofrimento psicológico; e revelam-se fundamentais para que, no futuro, crianças e jovens experimentem sucesso na vida académica, profissional e social (Elias, 2014; Jones & Kahn, 2017).

No contexto educativo, considera-se que estas competências, como qualquer outro tipo de competência, deve ser objeto de instrução explícita. E, neste sentido, diversos programas de

promoção e desenvolvimento de competências socioemocionais para crianças e jovens disseminaram-se lá fora, mas também, no panorama nacional.

Na sua maioria, são programas integrados no currículo dos alunos em diferentes etapas do desenvolvimento, não obstante a existência de outros programas que podem ser desenvolvidos em contexto extracurricular ou vocacionados para outros agentes educativos como pais e professores (Weissberg et al., 2015).

Diversas meta-análises indicam um impacto positivo das intervenções no âmbito da aprendizagem ou educação social e emocional, com efeitos variados que incluem melhorias no comportamento pró-social, desenvolvimento de atitudes positivas, melhorias na auto-imagem e nos indicadores de bem-estar, diminuição de problemas internalizantes e externalizantes, e melhorias no desempenho académico. Na maioria dos estudos, os resultados revelam efeitos moderados que se mantêm por 6 a 18 meses após a intervenção (Taylor et al., 2017); as intervenções são eficazes para todos os alunos (Domitrovich et al., 2017), incluindo estudantes de diferentes origens étnicas, géneros (Liu et al., 2020; O'Conner et al., 2017), contextos urbano-rurais (Moy et al., 2018) e estudantes provenientes de um baixo nível socioeconómico (O'Conner et al., 2017).

2. A educação social e emocional no panorama europeu e no contexto nacional

A importância da educação social e emocional (ou aprendizagem socioemocional) tem sido amplamente divulgada pelos fundadores do consórcio CASEL, precisamente com o objetivo de estabelecer a educação social e emocional em contexto escolar e torná-la uma prioridade na educação contemporânea.

Em Portugal, o Ministério da Educação publicou na década de 90 do século passado, o Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde, coordenado por Matos (1997), uma iniciativa pioneira, resultado de uma década de investigação da autora com alunos dos 1º e 3º ciclos e que virá originar nas décadas seguintes, a promoção mais sistemática e empiricamente validada de competências socioemocionais. O programa já apresentava como vetores principais a relevância do carácter preventivo e promotor de competências (por oposição a intervenções mais remediativas), a utilidade destas competências serem promovidas em contexto escolar com grupos sociais e naturais e, não menos importante, a necessidade de formação de professores para a implementação do programa (Marques-Pinto & Raimundo, 2016).

Existem atualmente vários exemplos de sucesso de programas de educação social e emocional, desenvolvidos no contexto escolar português, adaptados para os diferentes ciclos

de ensino, que têm apresentado resultados muito promissores (Marques-Pinto & Raimundo, 2016).

Neste sentido, a Ordem dos Psicólogos Portugueses disponibilizou em 2015 uma plataforma digital com programas de prevenção e promoção de competências socioemocionais, submetidas à aprovação da entidade. O seu objetivo é o de orientar as escolas para que se façam escolhas informadas sobre a adoção, implementação e avaliação de programas de educação social e emocional. Ao identificar-se programas universais de qualidade e eficácia promissora, as direções escolares poderão centrar-se em evidências que apoiem esses programas e nos contextos nos quais eles são eficazes.

Ainda neste âmbito, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 2018 o movimento das Academias do Conhecimento, com o objetivo de identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências socioemocionais de crianças e jovens. A iniciativa alcançou mais de 50 mil jovens através de 100 projetos distribuídos por todo o território nacional, promovidos por organizações sem fins lucrativos que desenvolveram novas competências num universo de sub-25 anos.

Também em 2018, a Comissão Europeia publicou um relatório analítico da *Network of Experts working on the Social Dimension of Education and Training* (NESET), com um conjunto de recomendações que visam o fortalecimento da educação social e emocional nos diversos sistemas educativos dos seus Estados-Membros (Cefai et al., 2018). A NESET é uma rede consultiva internacional de especialistas, dedicada à dimensão social da educação e ao seu potencial para reduzir a pobreza e estimular a equidade e a inclusão social; a rede foi criada tendo em vista a promoção de políticas de desenvolvimento e cooperação em educação ao nível europeu e, a fim de apoiar e complementar os esforços dos Estados-Membros, na modernização dos seus sistemas educativos (NESET, 2022).

O relatório, baseado na evidência internacional (revisão qualitativa de 12 estudos e meta-análises no universo da educação social e emocional, publicados entre 2009 e 2018) e no trabalho desenvolvido pelo painel de especialistas da NESET (Cefai et al., 2018), destaca oito componentes-chave para uma eficaz implementação da educação social e emocional: currículo, clima educativo, intervenção precoce, intervenções-chave / dirigidas, participação dos estudantes, colaboração parental, adaptação e implementação de qualidade.

Sublinham-se as seguintes recomendações:

Ao nível do currículo: as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas e aprendidas experiencialmente por crianças e jovens, desde que os objetivos estejam bem definidos e alocada uma parcela de tempo suficiente no currículo;

Ao nível da implementação e adaptação de qualidade: são consideradas condições necessárias para a implementação eficaz da educação social e emocional, uma formação de professores adequada e continuada nos níveis inicial e em serviço, um bom planeamento, e a disponibilização de recursos financeiros e humanos;

Acresce que os programas sociais e educacionais também devem ser sensíveis e responsivos às particularidades das culturas das escolas e às necessidades e interesses dos alunos; isso inclui as dimensões linguística, cultural, social e outras áreas de diversidade. Por outras palavras, os programas e intervenções no âmbito da educação social e emocional, desenvolvidos com outras culturas e noutros países, precisam ser adaptados às necessidades do contexto em que são implementados.

Intervenções-chave: a educação social e emocional deve gerar intervenções focadas nos alunos em risco ou com dificuldades, acentuando-se a importância de políticas e práticas inclusivas, que considerem intervenções, tanto universais, como específicas.

Clima escolar: a educação social e emocional ocorre em ambientes de aprendizagem positivos e envolve ativamente toda a comunidade escolar. Ao adoptar uma abordagem sistémica, considera-se que os professores deverão ser dotados de competências sociais e emocionais e que a saúde mental e o bem-estar dos professores e das equipas educativas, são determinantes para o sucesso das intervenções neste campo.

Colaboração dos pais: as famílias e a comunidade em geral, desempenham um importante papel no desenvolvimento socioemocional (Bronfenbrenner, 1977) e a participação dos pais é crucial para o sucesso destas aprendizagens.

Intervenção precoce: a educação social e emocional é mais eficaz quanto mais cedo iniciada, preferencialmente desde a educação infantil e nos primeiros anos escolares.

“Dar voz aos estudantes”: os estudantes são participantes ativos de todas as fases de intervenção - identificação dos problemas, planeamento, implementação e avaliação de resultados.

Conclui o relatório que os diferentes Estados-Membros divergem significativamente ao nível da terminologia, das políticas educativas, abordagens e quadros educativos disponíveis; as divergências apontadas refletem as diferenças de contexto e de ênfase nas competências-chave a serem aprendidas (Cefai et al., 2018; Sala et al., 2020).

Deste modo, é desejável que a educação social e emocional universal se torne uma área de conteúdos obrigatórios nos currículos dos diferentes Estados-Membros os quais, por sua vez, devem detalhar políticas educativas e disposições claras que permitam implementar, aos níveis regional e nacional, padrões de educação social e emocional de qualidade.

Para esse efeito, é útil que a formação de professores inclua objetivos de aprendizagem que estabeleçam quais as competências-chave do professor, necessárias à eficaz disseminação da educação social e emocional nas escolas.

Em Portugal, pese embora o Decreto-Lei 241 de 30 de agosto de 2001, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, mencione na alínea e do artigo 4º que estes profissionais devem apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, é manifestamente insuficiente esta alusão, uma vez que os currículos de formação inicial não dotam estes profissionais de competências instrumentais para a sua concretização.

3. A educação social e emocional e a formação de professores

Nas palavras de Durlak (2015), a educação social e emocional é bem-sucedida quando professores são treinados e os programas ou estratégias neste âmbito, são bem implementados e integrados na aprendizagem diária.

Abordagens distintas sublinham os componentes que influenciam o sucesso educativo no domínio socioemocional, tais como a cultura da escola ou as competências pedagógicas dos professores e identificam, por outro lado, três dimensões inter-relacionadas que afetam o sucesso destas aprendizagens (Schonert-Reichl, 2017). São elas, os ambientes de aprendizagem, as competências sociais e emocionais dos alunos e as competências sociais e emocionais dos professores.

Os ambientes de aprendizagem promotores do desenvolvimento socioemocional são aqueles que permitem aos alunos praticar as competências aprendidas e que se caracterizam como seguros, organizados, suportivos, cuidadores, estimulando a participação. Os atributos aqui descritos derivam das boas práticas que traduzem estilos de comunicação, a estrutura e regras em sala de aula, o clima organizacional da escola e o envolvimento dos pais e da comunidade (Schonert-Reichl, 2017).

As competências sociais e emocionais dos professores e o seu bem-estar, influenciam os ambientes de aprendizagem e a difusão da educação social e emocional na sala de aula e escola (Jones et al., 2013). Nas salas de aula em que os professores e alunos experienciam relações calorosas, as crianças (e os jovens também) sentem-se confortáveis com os

professores e com os pares e revelam motivação para lidar com material de aprendizagem mais desafiante, persistindo perante tarefas difíceis (Merritt, 2012).

Professores com competências sociais e emocionais robustas são mais auto-conscientes, reconhecendo as suas emoções, que usam de modo positivo para motivar a aprendizagem; são também conscientes do ponto de vista social – reconhecem e compreendem as emoções dos outros, incluindo dos seus alunos e colegas, esforçando-se por criar relações suportivas (Jennings & Greenberg, 2009). Do ponto de vista cultural, procuram negociar soluções positivas para os conflitos e compreendem que as perspetivas divergem; revelam valores pro-sociais (e.g., profundo respeito pelos seus pares, alunos e famílias) e autorregulam-se emocionalmente, mesmo em situações emocionalmente mais carregadas ou difíceis, promovendo um ambiente de sala de aula mais positivo (Jennings & Greenberg, 2009).

Vários estudos indicam um impacto positivo da formação de professores na construção de um clima de sala de aula eficaz (Collie et al., 2012; Jennings et al., 2017; McNally & Slutsky, 2018). McNally e Slutsky (2018), por exemplo, estabeleceram uma associação entre a formação de professores, orientada para as interações na sala de aula e para a sua relevância na criação de um clima emocional suportivo e, o consequente estabelecimento e promoção de relações e comportamentos emocionalmente suportivos, conducentes à diminuição dos problemas de comportamento. Entre outros, salienta-se aqui, o programa Anos Incríveis para Educadores e Professores (TCM) que tem sido promissor, tanto na questão preventiva como interventiva, em vários tipos de população (Vale, 2012; Gaspar et al; 2022).

Concomitantemente, as competências sociais e emocionais dos professores contribuem para o seu bem-estar psicológico. Os professores que dominam os desafios sociais e emocionais, sentem-se mais eficazes e ensinar torna-se mais agradável e recompensador (Goddard et al., 2004). Quando os professores experienciam stress, a sua capacidade para providenciar suporte emocional e instrucional aos alunos é prejudicada.

A gestão do stress, a implementação de programas de atenção plena (mindfulness), podem ajudar a diminuir os sintomas de esgotamento nos professores e aumentar a auto-eficácia e o bem-estar geral, novamente conduzindo a que relacionamentos professor-aluno gratificantes ocorram (Twum-Antwi et al., 2020).

A formação de professores deve considerar, deste modo, a saúde mental e a sua promoção (na perspetiva do próprio e do aluno) como um objetivo de aprendizagem; ajudar os professores a desenvolver competências emocionais, tais como a empatia e a construção positiva de relações educativas; formar para um ensino culturalmente responsivo, para o trabalho colaborativo e para a resolução construtiva de conflitos, todos elementos cruciais à

construção de um clima positivo de sala de aula (Cefai et al., 2018; Jennings et al., 2017; Schonert-Reich et al., 2015).

Pode afirmar-se que os docentes precisam de otimizar o seu desempenho em sala de aula e que, para esse fim, a formação de professores terá de incidir na construção e promoção das competências sociais e emocionais do adulto.

Acresce a estes vetores, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e jovens que é uma dimensão central para um ensino de alta qualidade. Os professores que dominam os princípios do desenvolvimento da criança e do adolescente são mais capazes de desenhar e conduzir experiências de aprendizagem, de modo a estimular e potenciar as competências socioemocionais nos seus alunos (Alvarez, 2007).

Por fim, seria desejável que este treino estivesse integrado na formação dos professores (inicial e contínua), e que suporte administrativo e supervisão em educação social e emocional, estivessem garantidos para educadores e professores.

Em suma,

A educação social e emocional envolve um conjunto de competências fundamentais que são garantia de saúde, bem-estar, cidadania e sucesso escolar e educativo. Representa uma parte da educação intrinsecamente conectada com o sucesso escolar, mas que só recentemente tem sido alvo da atenção merecida.

As competências socioemocionais podem ser aprendidas, com intencionalidade educativa e através da criação e promoção de ambientes educativos e experiências de aprendizagem positivos.

É desejável que as políticas educativas nacionais assegurem que todos os educadores e professores conhecem os princípios do desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens e que sejam capazes de aplicar este conhecimento. Para esse fim, os pressupostos da educação social e emocional devem integrar o currículo preparatório de formação de professores, bem como a formação contínua, combinados com a aplicação prática destes conceitos na aprendizagem e no clima em sala de aula.

Bibliografia:

Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Cefai, C. Bartolo, P., Cavioni, V. and Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a key curricular area across the EU: A review of the international evidence. NESET Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/456730>
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. Teachers College Press.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Decreto-Lei 241 de 30 de agosto de 2001. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Domitrovic, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, P., Gullotta, T.P., & Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research*.
- Elias, M.J. (2014). Social-emotional skills can boost Common Core implementation. *Phi Delta Kappan*, 96 (3), 58-62. <https://doi.org/10.1177/0031721714557455>
- Gaspar, F.; Patras, J; Hutchings, J; Homem, T; Azevedo, A; Pimentel, M; Baptista, E; Major, S; Vale, V. & Seabra-Santos, M. (2022): Effects of a Teacher Classroom Management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families, *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2022.2063612
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions, *Educational Researcher*, 33, 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S.M. & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development – Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators social and emotional skills vital do learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>.
- Liu, J.J.W., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M., & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82 (September), 101919. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101919>
- Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (Eds.). (2016). Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. *Coisas de Ler*.
- Matos, M. (1997). Programa de promoção de competências sociais: Manual de utilização. Ministério da Educação.
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher–child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188 (5), 508–523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C. E., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teacher's emotional support of children social behaviors and self-

- regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Moy, G., Polanin, J.R., McPherson, C., & Phan, T.V. (2018). International adoption of the Second Step program: Moderating variables in treatment effects. *School Psychology International*, 39(4), 333–359. <https://doi.org/10.1177/0143034318783339>
- Network of Experts Working on the Social Dimension of Education and Training (2022). NESET International Advisory Network. <https://nesetweb.eu/en/about-us/>
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Parts 1-4). REL 2017-245-8. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED572721>
- OECD (2017). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*.
- OECD (2020). *Tackling Coronavirus (Covid-19): Contributing to a global effort*. Retrieved from www.oecd.org/coronavirus
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). *Escola Saudavelmente*. Retrieved from <https://escolasaudavelmente.pt/>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schonert-Reich, K.A., Hanson-Peterson, J.L. and Hymel, S. (2015). SEL and Preservice Teacher Education. In: Durlak, J., Gullotta, T., Domitrovich, C., Goren, P. and Weissberg, R. (Eds.), *The Handbook of Social and Emotional Learning* (pp.244-259). Guildford Press.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219025>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. and Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Twum-Antwi, A., Jefferies, P. and Ungar, M. (2020). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *Journal of School and Educational Psychology*, 8(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1660284>
- Vale, V. (2012). Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra]. Especialização em Psicologia da Educação. <http://hdl.handle.net/10316/18273>.
- Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.

Capítulo 4

A que sabe a lua? – Sabe a representações matemáticas!

Ana Carolina Marques Macário

IPC-ESEC

carolina-marques24@hotmail.com

Ana Gabriela Neto Silva

IPC-ESEC

Anagab21022001@gmail.com

Giulia Thomazini Bezerra

IPC-ESEC

giulia.thomazini11@gmail.com

Isabel Vicente da Silva

IPC-ESEC

isa16032001@gmail.com

Rafaela Maria e Silva Ferreira

IPC-ESEC

rafaelamariaferreira@gmail.com

Catarina Maria Neto da Cruz

IPC-ESEC; NIEFI; CIDMA - *Linha Temática GEOMETRIX*

cmcruz@esec.pt

Resumo

As conexões entre a Matemática e a realidade das crianças, ajudam-nas a atribuírem significado aos conceitos. Nos primeiros anos, a escolha de representações para motivar ideias matemáticas é crucial na comunicação e construção mental dos conceitos. São muitos os meios para representar, informal ou formalmente, ideias matemáticas, um exemplo é a literatura para a infância. Este recurso, além de motivar e captar a atenção das crianças, estimula aprendizagens através da narrativa, ilustrações e metáforas. A literatura fomenta ainda aprendizagens integradas, gosto pela leitura, criatividade e realça o papel das emoções na aquisição de conhecimentos.

Na UC de Representações na Matemática Elementar, do Curso de Educação Básica, foi proposto aos estudantes explorar oportunidades para abordar ideias matemáticas através de um livro infantil, considerando contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Nesta tarefa, foi evidente a construção de conhecimento didático pelos estudantes, nomeadamente, na análise de livros como indutores de aprendizagens integradas e no desenvolvimento de um olhar mais desperto para o uso de diferentes representações de conceitos matemáticos. O texto tem como intenção relatar esta experiência de ensino, através do trabalho desenvolvido a partir do livro “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, e refletir sobre o seu potencial no desenvolvimento de aprendizagens matemáticas.

Palavras-chave: Representações matemáticas, Literatura para a infância, Formação inicial de educadores e professores, Educação Pré-Escolar, 1.º CEB.

Abstract

The connections between Mathematics and children's reality help them to attribute meaning to concepts. In the early years, the choice of representations to motivate mathematical ideas is crucial in the communication and mental construction of concepts. There are many ways to represent, informally or formally, mathematical ideas, an example is children's literature. This resource, in addition to motivating and capturing the attention of children, stimulates learning through narrative, illustrations and metaphors. Literature also promotes integrated learning, a taste for reading, creativity and emphasizes the role of emotions in the acquisition of knowledge.

In the UC of Representations in Elementary Mathematics, of the Basic Education Course, was proposed to students to explore opportunities to approach mathematical ideas through children's books, considering the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. In this task, the construction of didactic knowledge by the students was evident, namely, in the analysis of books as inductors of integrated learning and in the development of a more awake look at the use of different representations of mathematical concepts. The paper intends to report this teaching experience, through the work developed from the book "A que sabe a Lua?", by Michael Grejniec, and to reflect on its potential in the development of mathematical learning.

Keywords: Mathematical representations, Children's literature, Initial training of educators and teachers, Pre-School Education, First Cycle of Basic Education.

1. Introdução

O cariz abstrato da Matemática, exige a pesquisa de estratégias, recursos, metodologias, entre outros, adequados à sua abordagem, de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças. São inúmeros os recursos que facilitam a comunicação de ideias matemáticas e a atribuição de significado aos conceitos (por exemplo, materiais estruturados e não estruturados, ferramentas tecnológicas, entre outros). A variedade de recursos existente permite representar conceitos matemáticos, de modo mais ou menos formal, aproximando o conceito que se pretende transmitir ao que é mais familiar e perceptível à criança. As representações de conceitos, nas mais diversas formas, predominam na abordagem da Matemática devido à sua natureza abstrata. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016):

O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. (...) Comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação. (p.75)

Apesar de as representações serem naturalmente consideradas nas orientações curriculares de vários níveis educativos, as Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática (NAEM) (Canavarro, 2021) dão-lhes um destaque mais pronunciado ao considerarem o tópico “Representações matemáticas” no tema “Capacidades matemáticas”.

As representações matemáticas, além de favorecerem a aquisição e compreensão de conceitos, podem também despoletar uma relação afetiva das crianças em relação à Matemática, favorecendo não apenas o seu desenvolvimento cognitivo, mas também o seu desenvolvimento emocional e social. A influência dos fatores afetivos na aprendizagem da Matemática não é uma constatação dos dias de hoje (McLeod, 1992) e cada vez mais se apela a esforços no domínio da investigação para se instigar emoções positivas e motivação na aprendizagem da Matemática (Schukajlow, 2017). De facto, os educadores e professores, precisam de criar ambientes nos quais as crianças tenham oportunidade de expressar as suas emoções e reduzir a sua ansiedade em relação à Matemática (Furner, 2018). Uma forma de criar esses contextos é recorrer à *biblioterapia*, isto é, abordar conceitos, formular e resolver problemas, a partir da leitura de livros pré-selecionados, perspetivando mudanças nas atitudes das crianças em relação à área curricular em questão (Abdullah, 2002; Betzalel & Shechtman, 2010; Doll & Doll, 1997; Forgan, 2002, 2003; Furner, 2004; Jeon, 1992; Heath et

al., 2005; Jack & Ronan, 2008; Lenkowsky, 1987; Reis & Renzulli, 2004; Rozalski et al., 2010; Sridhar & Vaughn, 2000; Sullivan & Strang, 2003, citado em Furner, 2018).

Considerando a pertinência da *biblioterapia* e o facto de a literatura para a infância ser rica em representações de ideias de vários domínios curriculares, em particular, de Matemática, na Unidade Curricular (UC) opcional “Representações na Matemática Elementar”, do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica, de uma Instituição de Ensino Superior, foi proposto aos estudantes, no ano letivo de 2020/2021, a realização de um trabalho envolvendo a exploração e análise de representações matemáticas, através de livros infantis, dirigida aos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste texto, é apresentada e caracterizada esta experiência de ensino, através da abordagem do livro “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, realizada por um dos grupos e cujos elementos são também autoras deste trabalho. Este texto tem como objetivos: relatar uma experiência de ensino; evidenciar a fluência de representações matemáticas na literatura para a infância, a partir de um exemplo concreto; refletir sobre as aprendizagens que a experiência de ensino despoletou nos estudantes.

2. Fundamentação teórica

2.1. Aprendizagens matemáticas a partir da literatura para a infância

As crianças crescem a ouvir histórias contadas pelos familiares ou educadores. Nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, o conto de histórias é uma prática regular, uma vez que, os livros, além de envolverem e captarem a atenção das crianças (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2009), são ferramentas com potencial no desenvolvimento de aprendizagens e capacidades de vários domínios, na partilha de experiências, nas interações entre as crianças, no desenvolvimento da imaginação, na formulação de questões, entre outros. Hong (1996) defende que o uso da literatura para a infância deve partir, não da intencionalidade de desenvolver aprendizagens do domínio cognitivo, mas antes, do seu potencial para o crescimento social e emocional das crianças. Assim, a literatura reúne em si características que estimulam os domínios cognitivo, social e emocional.

O uso da literatura para a infância no ensino da Matemática tornou-se mais popular desde o final dos anos 80 (Clyne & Griffiths, 1991; Doig, 1987, 1989), sendo reconhecido como um recurso que permite às crianças relacionarem as suas ideias informais com conceitos abstratos da Matemática, ajudando-as, também, a reduzir a sua ansiedade e atitude negativa para com esta disciplina (Tucker et al., 2010). Segundo Van den Heuvel-Panhuizen et al. (2009), a narrativa e as ilustrações dos livros infantis podem servir como “ganchos” cognitivos

para as crianças. Uma das características da literatura é o uso de metáforas, estas não são apenas figuras de estilo de natureza linguística, mas constituem também uma base do pensamento e concepções, isto é, tornam os pensamentos perceptíveis, estruturam as percepções e fomentam a compreensão de conceitos ou ideias (Lakoff and Johnson, 1980/2005, citado em Çekirdekci, 2020). As ilustrações, em conexão com a narrativa, desempenham um papel fundamental na literatura para a infância, para além de impulsionarem o discurso, apoiam o pensamento das crianças, pela via da visualização das ideias representadas.

A escolha dos livros para explorar ideias matemáticas não deve incidir apenas nos quais há, à partida, uma intenção premeditada do autor em trabalhar a Matemática. A literatura para a infância pode ser categorizada relativamente ao seu uso na exploração de ideias matemáticas, de acordo com o modo como a Matemática se apresenta, isto é, de modo explícito ou implícito. Marston (2014), considera que o conteúdo matemático associado aos livros infantis pode ser classificado em três tipos: *conteúdo percebido* (nos quais se pode perceber a ocorrência não intencional de conteúdos matemáticos – estes livros têm, fundamentalmente, objetivos de fruição literária); *conteúdo explícito* (escritos com referências explícitas a conteúdos matemáticos); *conteúdo incorporado* (escritos com finalidades de fruição literária, mas incluindo, de forma intencional, ideias matemáticas) (citado em Mendes & Costa, 2018).

2.2. Representações matemáticas

Há uma consciência generalizada da presença da Matemática nos mais variados contextos do dia a dia, o que, por vezes, se torna paradoxal, quando refletimos sobre a essência abstrata de conceitos matemáticos. A abstração dos conceitos matemáticos pode dificultar o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças se não lhes forem proporcionadas experiências do quotidiano e contextos significativos, nos quais surjam ideias aproximadas ou suas representações. Assim, estabelecer conexões entre a Matemática e a realidade das crianças é fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que as ajuda a atribuírem significado aos conceitos (Baroody et al., 2019). Nos primeiros anos, o uso de representações para motivar ideias matemáticas é crucial na comunicação e construção mental dos conceitos. Segundo Goldin (2003), *representação* é uma configuração que descreve uma entidade de alguma forma, isto é, pode ser uma configuração de símbolos, desenhos, objetos, entre outros, que, de alguma forma, representam alguma coisa. Goldin (2003) considera também que o termo *representação* refere-se tanto ao processo como ao resultado, distinguindo os sistemas de representação entre internos e externos, existindo interações entre si, uma vez

que não sendo possível observar diretamente as representações internas, que ocorrem na mente de cada um, pode-se fazer inferências sobre estas através das representações externas. Vários investigadores têm sugerido diferentes tipos de classificação para as representações externas. Em 1966, Bruner definiu três tipos de representações considerando que, de acordo com a seguinte ordem, cada uma depende da(s) anteriore(s): *ativas* (envolvem o uso de objetos), *icônicas* (sustentadas por imagens mentais desenvolvidas a partir do que as crianças manipulam, traduzindo-se em imagens mais ou menos estruturadas, como desenhos, esquemas, diagrama, tabelas, entre outros); *simbólicas* (a informação é representada na forma de símbolos formais) (Bruner, 1999). Lesh et al. (1987), tendo por base o trabalho de Bruner, sugeriram cinco tipos de representações, nomeadamente: *contextuais* (envolvem situações ou fenómenos reais); *físicas* (envolvem manipulativos físicos ou virtuais); *visuais* (envolvem imagens ou diagramas contendo ideias matemáticas, incluindo desenhos, fotografias, figuras, entre outros); *verbais* (incluem tanto a linguagem matemática formal como a linguagem usada no quotidiano); *simbólicas* (referem-se aos símbolos matemáticos escritos e às palavras escritas que lhes estão associadas). Lesh et al. (1987), reforçam também a importância de os alunos serem capazes de usar múltiplas representações, estabelecendo relações entre si, para trabalhar o mesmo conceito ou ideia matemática. Segundo Goldin e Shteingold (2001), a fluência representacional, isto é, a capacidade de representar um mesmo conceito através de múltiplas representações, é essencial na compreensão dos conceitos matemáticos por parte dos alunos, assim como no seu desempenho na resolução de problemas. As representações revelam-se ferramentas importantes no raciocínio e comunicação de conceitos matemáticos, sobretudo nos primeiros anos (Greeno & Hall, 1997). A literatura para a infância, pelas suas características em termos de narrativa e ilustrações, apresenta-se como um meio com potencial para despoletar representações de ideias matemáticas.

3. Experiência de ensino

3.1. Caracterização, objetivos e metodologia

A UC “Representações na Matemática Elementar”, integrada no 2.º ano do plano curricular da Licenciatura em Educação Básica, de uma instituição de ensino superior, é de cariz opcional. Tal como o nome sugere, nesta UC pretende-se explorar diferentes formas de representar conceitos matemáticos, mas, também, explorar conceitos matemáticos através de várias representações dos mesmos. Um dos recursos pedagógicos usados com regularidade na lecionação desta UC, é a literatura para a infância, devido à sua riqueza em representações matemáticas na narrativa, ilustrações ou dramatizações da história. No ano

letivo 2020/2021, foi proposto aos estudantes um trabalho, a realizar em pequeno grupo, envolvendo a análise de um livro infantil, com a finalidade de identificarem representações de conceitos matemáticos, ou oportunidades para explorarem ideias matemáticas, que pudessem ser desenvolvidos em contextos de Educação Pré-Escolar ou do 1.º CEB.

Cada grupo de trabalho escolheu um livro para analisar, tendo justificado a sua escolha. Os grupos foram formados pelos próprios estudantes, de acordo com os seus critérios e afinidades, uma vez que, também se pretendia desenvolver competências dos domínios emocional e social, as chamadas *soft skills* (OECD, 2021). Os trabalhos foram realizados durante o semestre e apresentados no fim do mesmo. Sempre que solicitado, a docente prestou auxílio, interferindo o menos possível para não condicionar a criatividade dos estudantes e ter uma noção mais aproximada das suas capacidades no reconhecimento de representações matemáticas. Para além da análise do livro, cada grupo teve de apresentar/dramatizar a história, por um meio à sua escolha (vídeo, áudio, através de ilustrações, criando recursos para representar cenários ou personagens, entre outros). Quanto à escrita do trabalho, foi sugerido pela docente o uso da plataforma digital *Padlet* pelas suas potencialidades, uma vez que, ao possibilitar a publicação de textos, fotografias, *links*, vídeos, áudios, entre outros, facilita a partilha da apresentação/dramatização da história.

O trabalho proposto aos estudantes pretendeu-se desenvolver: a capacidade de “ver” Matemática na literatura para a infância; a sensibilidade para identificar possíveis representações de conceitos matemáticos, ou oportunidades para os despoletar, através da narrativa, das ilustrações ou da dramatização da história; a aptidão para explorarem ideias matemáticas considerando recursos pedagógicos menos expectáveis; o conhecimento didático; capacidades dos domínios emocional e social; a relação afetiva com a Matemática.

3.2. A que sabe a Lua? – Exemplo de um trabalho

Nesta secção, é apresentado, como exemplo, o trabalho realizado por um dos grupos, cujos elementos são também autoras deste texto. O que aqui se apresenta teve como base o trabalho desenvolvido autonomamente pelas estudantes, tendo posteriormente sido reformulado de acordo com sugestões da docente. Não se pretende apresentar o trabalho na íntegra, mas dar uma visão genérica e pessoal de como usar o livro “A que sabe a Lua”, para promover aprendizagens matemáticas em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. A seguir serão apresentadas: a justificação da escolha do livro; a análise de excertos e ilustrações do livro, sob o ponto de vista matemático; reflexões das estudantes sobre as aprendizagens desenvolvidas com a realização deste trabalho.

3.2.1. Porquê este livro?

A obra “A que sabe a Lua?” é recomendada, no geral, para idades iguais ou superiores a quatro anos, e, pelo Plano Nacional de leitura, para idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Uma vez que era objetivo deste trabalho analisar o potencial do livro em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, este correspondia ao público-alvo. O título do livro, só por si, estimula a imaginação das crianças e aguça o seu interesse em satisfazer a curiosidade de saber a que sabe a Lua. A história, para além de remeter as crianças para um contexto sustentado na imaginação e despoletar questões que, pelo seu teor, estimulam a criatividade, passa uma mensagem importante: com entejuda é mais fácil alcançar o que se deseja. A história envolve e representa ideias de várias áreas curriculares, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento, oferecendo oportunidades para desenvolver aprendizagens interdisciplinares. Quanto às ilustrações, são bastante apelativas e representativas de ideias matemáticas, e, de acordo com Rigolet (2009), contam por imagens, de modo fiel, a história, permitindo que as crianças mais pequenas a entendam melhor.

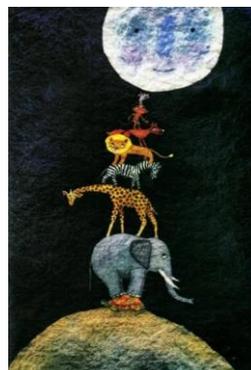
3.2.2. Representações matemáticas no livro “A que sabe a Lua?”

Nesta secção, são apresentados dois excertos da história, acompanhados de ilustrações, sobre os quais se fará a análise de representações matemáticas ou oportunidades para explorar ideias matemáticas. É de referir que a análise resulta de uma interpretação pessoal sustentada no conhecimento matemático das autoras do trabalho e em documentos curriculares orientadores, nomeadamente, nas OCEPE (Silva et al., 2016) e nas Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática (NAEM) para o 1.º CEB (Canavarro, 2021). Aquando da realização do trabalho, as novas orientações curriculares de Matemática ainda não tinham sido divulgadas, no entanto, neste texto, a exploração realizada pelas estudantes está adaptada a este novo documento orientador. A seguir, para cada exemplo retirado do livro “A que sabe a Lua?”, é apresentada uma análise sob o ponto de vista dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Apesar de a análise ser diferenciada nestes dois níveis educativos, em muitas situações é evidente a “intersecção” e articulação entre os dois.

Exemplo 1: Finalmente chegam à Lua

Considere o seguinte excerto da história acompanhado da respectiva ilustração.

Então o rato passou trepando por cima
da tartaruga,
do elefante,
da girafa,
da zebra,
do leão,
do raposo,
do macaco
e ...



Fonte : *A que sabe a Lua ?*, 2021

► Representações matemáticas no contexto da Educação Pré-Escolar

A análise que se segue enquadra-se no contexto da Educação Pré-Escolar, de acordo com os domínios matemáticos referidos nas OCEPE (Silva et al., 2016). Na exploração deste exemplo foram identificadas representações matemáticas de conceitos, ou processos, dos domínios *Números e Operações* (Quadro 1) e *Geometria e Medida* (Quadro 2).

Quadro 1. Representações matemáticas do domínio *Números e Operações*

Conceitos / processos matemáticos	Evidências
Número cardinal	<ul style="list-style-type: none">• Representação do número oito, no excerto, através da enumeração dos animais.• Representação do número oito, na ilustração, através dos desenhos dos animais.
Contagem (oral e de objetos) crescente e decrescente	<ul style="list-style-type: none">• A enumeração dos animais assim como os desenhos dos mesmos, estimulam a contagem crescente, oral e de objetos.• A ilustração poderá estimular a contagem decrescente considerando, por exemplo, a saída dos animais, um a um, da “torre” que lhes permitiu chegar à Lua.
Comparação de quantidades	<ul style="list-style-type: none">• Apesar das dimensões dos animais serem diferentes e, visualmente, poderem induzir as crianças, em termos de reconhecimento de quantidades, a ilustração fomenta a relação de ordem entre números e sua comparação. Por exemplo, quatro é maior do que três, pois a “torre” é mais alta quando estão quatro animais do que quando estão três animais.
Estimação	<ul style="list-style-type: none">• A ilustração oferece oportunidades para realizar estimativas relativamente à quantidade de animais.

Quadro 2. Representações matemáticas do domínio *Geometria e Medida*

Conceitos / processos matemáticos	Evidências
Orientação espacial – Vocabulário e compreensão de relações entre diferentes posições no espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Na expressão “por cima” está explícito vocabulário de orientação espacial. • O excerto traduz, através da expressão “trepando por cima” seguida da enumeração dos animais, relações entre as posições dos animais em relação uns aos outros. O mesmo é perceptível, de modo mais explícito, na ilustração. • A ilustração estimula as noções “em cima” e “em baixo”.
Sequência temporal	<ul style="list-style-type: none"> • No excerto, a ordem considerada na enumeração dos animais permite identificar uma sequência temporal, uma vez que, revela qual foi o primeiro a tentar chegar à Lua, o segundo e assim sucessivamente. O mesmo é representado através da ilustração, pela ordem e posição na qual os animais estão desenhados.
Medida	<ul style="list-style-type: none"> • A ilustração estimula as ideias de “perto” e “longe”. Por exemplo, reconhecendo os animais mais próximos ou mais distantes entre si. • Na ilustração, é visível as diferenças entre os animais, algumas delas relacionadas com atributos mensuráveis, como a altura ou a massa. A partir da ilustração, as crianças poderão comparar os animais quanto à sua altura, ou até mesmo quanto à sua massa, embora neste caso possam associar a massa às dimensões dos animais. A ilustração fomenta, deste modo, o reconhecimento de atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.
Visualização espacial - construção de imagens mentais	<ul style="list-style-type: none"> • A partir do excerto, e não considerando a ilustração, é possível visualizar mentalmente a sequência dos animais, bem como as suas posições.
Formas geométricas	<ul style="list-style-type: none"> • Na ilustração, a Lua está desenhada a duas dimensões, representando um círculo.

► **Representações matemáticas no contexto do 1.º CEB**

De acordo com as NAEM (Canavarro, 2021), foram identificadas representações de conceitos e processos matemáticos nos temas *Números* (Quadro 3) e *Geometria e Medida* (Quadro 4). Nos quadros, estão também identificados os respetivos tópicos e subtópicos.

Quadro 3. Representações matemáticas do tema *Números*

Tópicos / subtópicos	Conceitos / processos matemáticos	Evidências
1.º Ano		
Números naturais / Significados de número natural	Número cardinal e ordinal	<ul style="list-style-type: none"> • Representação do número oito enquanto indicador de quantidade dos animais, através da sua enumeração, no excerto, e, na ilustração, através dos desenhos dos animais. • Número enquanto indicador de ordenação aquando da enumeração dos animais. • Representação de número enquanto indicador de ordenação. Por exemplo, o excerto indica o primeiro animal pelo qual o rato trepou, o segundo e assim sucessivamente. Também <u>a</u> ilustração representa o número no seu sentido ordinal quando visualizamos a “torre” dos animais e identificamos o primeiro, o segundo e assim sucessivamente.
Números naturais / Usos do número natural	Comparação e ordenação de números naturais de forma crescente e decrescente.	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar das alturas dos animais serem distintas, na ilustração, a “torre” dos animais permite estabelecer relações entre quantidades, comparando-as. Por exemplo, quatro é maior do que dois, pois os dois primeiros animais formam uma “torre” de menor altura do que a composta pelos quatro primeiros animais. Por sua vez, a disposição dos animais e a associação de um número a cada animal que compõe a “torre” (número correspondente ao cardinal do conjunto de animais na “torre” até si), estimula a ordenação de números naturais.
	Estimativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar o número de animais a partir da leitura do excerto ou da ilustração.

Quadro 4. Representações matemáticas do tema *Geometria e Medida*

Tópicos / subtópicos	Conceitos / processos matemáticos	Evidências
1.º Ano		
Orientação espacial / Posição e localização	Posição relativa de pessoas e objetos, usando vocabulário próprio	• No excerto, a expressão "trepando por cima" envolve vocabulário de orientação espacial e, quando seguida da enumeração dos animais, representa a posição relativa dos mesmos. A ilustração, representa explicitamente a posição relativa dos animais, fomentando o uso de vocabulário de orientação espacial, como "em cima" e "em baixo", bem como expressões de localização como o elefante é o segundo da "torre" dos animais (considerando a ordenação a partir da tartaruga).
Tempo / Sequências de acontecimentos	Ordenação cronológica de acontecimentos	•No excerto, a enumeração dos animais remete para uma sequência cronológica do primeiro animal a tentar chegar à Lua até ao último. O mesmo é perceptível na ilustração.
Comprimento/ Significado	Compreender o que é o comprimento e comparar e ordenar objetos, pessoas, animais, entre outros, segundo o seu comprimento.	•A ilustração, mostra que um só animal não tem altura suficiente para chegar à Lua, mas vários animais, uns sobre os outros, conseguem alcançar o pretendido. Isto é, a distância da Lua à Terra é muito maior do que a altura de um dos animais. Por outro lado, através da ilustração é possível comparar as alturas dos animais e ordená-los de acordo com as mesmas.
Comprimento / Usos do comprimento	Estimação da medida de um comprimento	•A ilustração representa os animais com diferentes alturas, promovendo oportunidades para estimar as suas medidas na ilustração ou, até mesmo, as medidas das suas alturas reais. Uma vez que o livro é acompanhado de um póster que permite medir comprimentos usando unidades de medida convencionais, tal pode despoletar primeiramente a estimação das alturas das crianças e, com o póster, comparar as medidas estimadas com as medidas reais.
3.º Ano		
Massa / Significado	Compreender o que é a massa de um objeto	•A ilustração sugere questões relacionadas com a massa dos animais, despoletando a comparação e ordenação dos mesmos segundo esta grandeza.
Massa / Usos da massa	Estimação da medida da massa	•A partir da ilustração, poderá ser estimada a medida real da massa de cada animal, usando unidades de medida convencionais. Poderá ser também uma oportunidade para a estimação da medida da massa de cada criança.
4.º Ano		
Figuras planas / Círculo e circunferência	Círculo	•A Lua desenhada a duas dimensões representa um círculo.

Exemplo 2: Uma Lua tão perto de nós

A seguir apresenta-se um outro excerto acompanhado da respetiva ilustração.

O peixe, que tinha visto
tudo sem perceber nada,
disse:
- Esta é boa! Tanto esforço
para chegar à Lua, lá em
cima no céu, tão longe...
Será que não vêem que
aqui em baixo na água há
outra tão perto?



Fonte : *A que sabe a Lua ?*, 2021

A análise deste excerto seguiu a mesma metodologia que foi aplicada no Exemplo 1.

► Representações matemáticas no contexto da Educação Pré-Escolar

Na exploração deste exemplo foram identificadas representações matemáticas de conceitos, ou processos, do domínio *Geometria e Medida* (Quadro 5).

Quadro 5. Representações matemáticas do domínio *Geometria e Medida*

Conceitos / processos matemáticos	Evidências
Orientação espacial – Vocabulário e compreensão de relações entre diferentes posições no espaço	<ul style="list-style-type: none">• Nas expressões “lá em cima” e “aqui em baixo” está explícito vocabulário de orientação espacial, representando diferentes posições no espaço.• As expressões “tão longe” e “tão perto” remetem para noções de posições no espaço, neste caso a noção de que a Lua, na realidade, está posicionada muito longe do peixe, no entanto, a sua imagem refletida na água está muito perto de si.
Medida	<ul style="list-style-type: none">• No excerto, as expressões “tão longe” e “tão perto” estão também associadas à grandeza <i>distância</i> e sua medida, embora sejam uma representação grosseira da medida da distância.
Formas geométricas e operações com formas geométricas	<ul style="list-style-type: none">• Na ilustração, a Lua apresenta-se com uma forma diferente do Exemplo 1, encontrando-se numa outra fase, sendo uma oportunidade para estimular a percepção de formas diferentes.• A expressão “aqui em baixo na água há outra tão perto”, acompanhada da ilustração, representam a ação de refletir (voltar).
Padrões	<ul style="list-style-type: none">• O facto de a Lua se apresentar nas ilustrações apresentadas nos Exemplos 1 e 2 com formas diferentes, pode estimular o reconhecimento de padrões nas diversas fases da Lua.

► Representações matemáticas no contexto do 1.º CEB

Na análise de possíveis representações matemáticas enquadradas no contexto do 1.º CEB foram identificados conceitos, ou processos, dos temas *Geometria e Medida* (Quadro 6) e *Álgebra* (Quadro 7).

Quadro 6. Representações matemáticas do tema *Geometria e Medida*

Tópicos / subtópicos	Conceitos / processos matemáticos	Evidências
1.º Ano		
Orientação espacial / Posição e localização	Posição relativa de pessoas e objetos, usando vocabulário próprio.	• No excerto, as expressões “lá em cima” e “aqui em baixo” envolvem vocabulário de orientação espacial.
Tempo / Sequências de acontecimentos	Ordenação cronológica de acontecimentos	• As formas distintas da Lua apresentadas nas ilustrações dos Exemplos 1 e 2 desencadeiam oportunidades para ordenar cronologicamente a sequência das fases da Lua.
Comprimento / Usos do comprimento	Distância	• No excerto, as expressões “tão longe” e “tão perto” estão associadas à grandeza <i>distância</i> , sendo usadas, respetivamente, para localizar a Lua e a sua imagem refletida em relação ao peixe.
2.º Ano		
Operações com figuras / Deslizar, rodar e voltar	Movimento de voltar	• O excerto e a ilustração sugerem o movimento de voltar, assim como a congruência entre figuras (a original e a que resulta do movimento), o que induz o peixe a acreditar que existe uma Lua na água, perto de si.
3.º Ano		
Operações com figuras / Reflexão	Reflexão	O excerto e a ilustração representam a transformação geométrica reflexão.

Quadro 7. Representações matemáticas do tema *Álgebra*

Tópicos / subtópicos	Conceitos / processos matemáticos	Evidências
1.º Ano		
Regularidades em sequências / Sequências de repetição	Regularidades	• As diferentes formas, ou fases da Lua, nas ilustrações dos Exemplos 1 e 2, remetem para a perceção de regularidades.
2.º Ano		
Regularidades em sequências / Sequências de repetição	Regularidades e sequências de repetição	• As diferentes formas, ou fases da Lua, nas ilustrações dos Exemplos 1 e 2, remetem para a perceção de regularidades em sequências de repetição.
3.º Ano		
Regularidades em sequências / Sequências de repetição	Regularidades e sequências de repetição	• As diferentes formas, ou fases da Lua, nas ilustrações dos Exemplos 1 e 2, remetem para a perceção de regularidades em sequências de repetição, despoletando oportunidades para estabelecer conexões externas à Matemática, no sentido de perceber o porquê das diferentes fases da Lua e da regularidade sequencial das mesmas.

3.2.3. Dramatização da história: potencialidades no despoletar de representações matemáticas

O grupo de trabalho dramatizou a história fazendo uma leitura expressiva e simulando sons para enriquecer a narração, acompanhada de uma simulação dos diferentes momentos usando recursos construídos, representando o cenários e personagens. A dramatização da história foi apresentada em formato de vídeo e pode ser consultada em <https://drive.google.com/file/d/143zrmiwtpYPpPkfTcT2bFpRc2tYrGd9n/view?usp=sharing>.

Na dramatização, o acompanhamento da história com os movimentos das personagens auxilia as crianças mais pequenas na percepção e consciência das ideias representadas. Por exemplo, as noções de orientação espacial (como a posição e deslocação no espaço), de sequência temporal e de números ordinais são reforçadas com a simulação dos movimentos dos animais. A dramatização da história através do uso de materiais concretos, facilita a criação e manipulação de imagens mentais por parte das crianças, desenvolvendo capacidades de visualização espacial (Alkouri, 2022).

3.2.3. Desenvolvimento de aprendizagens sob o ponto de vista das autoras do trabalho

Este trabalho permitiu desenvolver aprendizagens sobre conteúdos, processos e representações matemáticas, bem como perspetivar a potencialidade de recursos e metodologias menos usuais nas práticas de ensino e de aprendizagem de Matemática. Das aprendizagens adquiridas destacam-se: a consciência da importância do uso de representações na abordagem de conceitos matemáticos (abstratos), auxiliando a sua conceção mental; o conhecimento de diversos tipos de representações e o reconhecimento da pertinência em estabelecer conexões entre os mesmos, contribuindo para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos; o reconhecimento da literatura para a infância como um recurso pedagógico rico em representações, nomeadamente na narrativa, na qual as metáforas são abundantes, nas ilustrações e no modo como a história é contada ou dramatizada; o potencial da literatura para a infância na exploração interdisciplinar de várias áreas curriculares, em contextos significativos para as crianças; o contributo da literatura para a infância no desenvolvimento dos domínios cognitivo, social e emocional.

O trabalho desenvolvido enriqueceu o conhecimento didático das estudantes e o “olhar” sobre as ideias matemáticas, uma vez que implicou uma busca de conceitos ou processos em contextos nos quais não são apresentados explicitamente.

4. Considerações Finais

A experiência de ensino aqui relatada foi desenvolvida com estudantes que frequentavam o 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica e que, de acordo com o plano curricular do curso, ainda não tinham frequentado unidades curriculares da área de Matemática/Educação Matemática sob o ponto de vista da didática. Neste sentido, a proposta deste trabalho pretendia, por um lado, perceber a sensibilidade e destreza dos estudantes para reconhecerem ideias matemáticas embebidas em contextos de literatura e, por outro, encetar aprendizagens de natureza didático-pedagógica.

De um modo geral, através do acompanhamento da realização dos trabalhos durante o semestre e das impressões resultantes da avaliação dos mesmos, foram identificadas algumas dificuldades da parte dos estudantes em “verem” ideias matemáticas, de um modo mais elementar e informal, em contextos não expectáveis, bem como em enquadrá-las de acordo com as orientações curriculares dos dois níveis educativos considerados. No entanto, na generalidade, os estudantes mostraram-se interessados e motivados, tendo revelado que, apesar de não estarem habituados, foi um trabalho que gostaram de realizar. Foi notório, embora mais nuns grupos do que noutros, o desenvolvimento de várias aprendizagens por parte dos estudantes, sendo o grupo responsável pelo trabalho aqui apresentado um exemplo de estudantes que desenvolveram: a sua sensibilidade para reconhecer e trabalhar conceitos matemáticos de vários modos, a um nível elementar; capacidades dos domínios cognitivo, social (a nível do trabalho em grupo) e emocional (emergente da interpretação e exploração de um livro para crianças, bem como da natureza do trabalho, que pareceu melhorar, de certo modo, a relação afetiva dos alunos com a Matemática).

Esta experiência de ensino, usar a literatura para a infância como ponto de partida para a exploração de representações matemáticas, revelou-se profícua em relação aos objetivos estabelecidos, considerando-se promissora no desenvolvimento do conhecimento didático de futuros educadores ou professores.

Referências bibliográficas

Alkouri, Z. (2022). Developing spatial abilities in young children: Implications for early childhood education. *Cogent Education*, 9(1), 1-9.

- Baroody, A. J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2019). Teaching and learning mathematics in early childhood programs. In C. Brown, M. B. McMullen & N. File (Eds.), *Handbook of Early Childhood Care and Education* (1st ed., pp. 329-353). Wiley Blackwell Publishing.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água.
- Canavarro, A. (Coord.) (2021). *Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral da Educação.
- Çekirdekci, S. (2020). Metaphorical Perceptions of Fourth-Grade Primary Students towards Mathematics Lesson. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 114-131.
- Clyne, M., & Griffiths, R. (1991). *Books you can count on: Linking Mathematics and literature*. Heinemann.
- Doig, B. (1987). *Puffin Mathspack: Lower primary level, Teacher's notes*. Penguin.
- Doig, B. (1989). *Links: A guide to maths in children's literature*. Thomas Nelson.
- Furner, J. M. (2018). Using Children's Literature to Teach Mathematics: An Effective Vehicle in a STEM World. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 1-12.
- Goldin, G. (2003). Representation in school mathematics: A unifying research perspective. In J. Kilpatrick, W.G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 275-285). NCTM.
- Goldin, G., & Shteingold, N. (2001). Systems of Representations and the Development of Mathematical Concepts. In A.A. Cuoco, & F.R. Curcio (Eds.), *The Roles of Representations in Schools Mathematics* (pp. 1-23). NCTM.
- Greeno J.G, & Hall, R.P. (1997). Practicing Representation: Learning with and about Representational Forms. *The Phi Delta Kappan*, 78(5), 361-367.
- Grejniec, M. (2021). *A que sabe a Lua?*. Kalandraka.
- Hong, H. (1996). Effects of Mathematics learning Through children's literature on math achievement and dispositional Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 477-494.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Lawrence Erlbaum Associates.

- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575–596). Macmillan.
- Mendes, F., & Costa, A. L. (2018). Para uma bibliografia comentada de livros infantis "com matemática". *Educação e Matemática*, 147, 3-8.
- OECD. (2021). *Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*. OECD. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Schukajlow, S., Rakoczy, K., & Pekrun, R. (2017). Emotions and motivation in mathematics education. Theoretical considerations and empirical contributions. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 49(3), 307-322.
- Tucker, C., Boggan, M., & Harper, S. (2010). Using Children's Literature to Teach Measurement. *Reading Improvement*, 47, 154-161.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Van den Boogaard, S., & Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of Mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), 30-39.

Capítulo 5

Contributos da literatura para a infância e do trabalho por projeto na promoção da literacia ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Beatriz Metela

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

beatrizmetela19@gmail.com

Susana Silveira

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra; Núcleo de Investigação Educação, Formação e Intervenção – Instituto Politécnico de Coimbra; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro

smmsilveira@esec.pt

Filomena Teixeira

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro

filomena@esec.pt

Resumo

A sensibilização ambiental é uma etapa essencial no desenvolvimento da literacia ambiental em crianças. A sua participação ativa em processos de construção de saberes e hábitos ambientalmente sustentáveis, abre novos caminhos a aprendizagens significativas. A literatura para a infância, pela sua capacidade de criar redes de sentido sobre a realidade, joga um papel de ancoragem no processo educativo. Com base nestes pressupostos desenvolveu-se um projeto de investigação de natureza qualitativa com o objetivo de reconhecer as potencialidades da literatura para a infância na promoção da sensibilização ambiental. O estudo centrou-se na metodologia de trabalho por projeto com uma turma do 4º ano de escolaridade, cujas dinâmicas se baseavam no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. A questão inicial procurou potenciar o efeito de inter-relação das três dimensões do projeto: “Poderá a literatura para a infância, aliada à metodologia de trabalho por projeto, contribuir para o desenvolvimento da literacia ambiental em crianças de uma turma do 1.º CEB?” O ponto de partida do projeto foi a leitura do livro “Planeta Azul?”, de Isabel de Magalhães. As crianças planificaram e implementaram, cooperativamente, as diversas fases: pesquisaram, selecionaram e analisaram informação sobre factos ambientais e sociais; elaboraram e apresentaram cartazes informativos; produziram e ilustraram pequenos textos compilados num livro de turma. A análise do processo e dos resultados expressos nos textos produzidos permitiu reconhecer que as crianças compreenderam as problemáticas ambientais em análise e a importância da adoção de hábitos ambientalmente sustentáveis. Conclui-se que as crianças, ao se envolverem com as tarefas por elas assumidas, desenvolveram capacidades investigativas e argumentativas necessárias a um/a cidadão/ã competente, responsável e informado/a, bem como competências intrínsecas à literacia ambiental.

Palavras-chave: Literatura para a infância, Movimento da Escola Moderna, Metodologia de Trabalho por Projeto, Literacia ambiental.

Abstract

Environmental awareness is an essential step in the development of environmental literacy in children. Its active participation in processes of building knowledge and environmentally sustainable habits, opens new paths to significant learning. Children's literature, due to its ability to create networks of meaning about reality, plays an anchoring role in the educational process. Based on these assumptions, a qualitative research project was developed with the aim of recognizing the potential of children's literature in promoting environmental awareness. The study focused on a project-based methodology with a 4th grade class, whose dynamics were based on the pedagogical model of the Modern School Movement. The initial question

sought to enhance the interrelation effect of the three dimensions of the project: “Can children's literature and Project-Based Methodology, contribute to the development of children environmental literacy from a primary education class?” The starting point of the project was the reading of the book “Planeta Azul?”, by Isabel de Magalhães. The children cooperatively planned and implemented the different phases: they researched, selected and analyzed information on environmental and social facts; elaborated and presented informative posters; produced and illustrated short texts compiled in a class book. The process analysis and the results expressed in their texts, allowed the students to recognize that they understood the environmental issues under analysis and the urgency of adopting environmentally sustainable habits. We conclude that the students, by engaging with the tasks they undertook, developed investigative and argumentative skills necessary for competent, responsible, and informed citizen, as well as skills intrinsic to environmental literacy.

Keywords: Literature for childhood, Project-Based Methodology, Modern School Movement, Environmental Literacy.

1. Introdução

Partindo da premissa de que a literacia ambiental “pode ser entendida como sendo constituída por quatro componentes relacionadas entre si: conhecimento, disposição, competências e comportamento ambientalmente responsável” (Hollweg, et al., 2011, referido por Spínola, 2015, p. 133), importa criar cenários educativos impulsionadores de um melhor conhecimento e compreensão de conceitos e questões ambientais. A fim de promover comportamentos e tomada de decisões ambientalmente sustentáveis, competirá ao/a professor/a proporcionar contextos facilitadores do desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e motivacionais. Deste modo, é crucial sensibilizar crianças, desde cedo, para a observação, descoberta e problematização de situações do quotidiano, a partir das quais seja possível desenvolver valores e competências de intervenção responsável, esclarecida e fundamentada sobre o ambiente natural.

A literatura para a infância pode assumir um papel importante no desenvolvimento de valores e princípios na formação das crianças na sua relação com o ambiente, sendo frequentemente encontrada uma associação entre as aprendizagens e as ações ambientalmente sustentáveis (Ramos & Ramos, 2013). Neste sentido, foi realizada uma intervenção pedagógica que pretendeu compreender se a literatura para a infância, aliada à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), numa escola que adotava o Movimento da Escola Moderna (MEM), poderia contribuir para o desenvolvimento da literacia ambiental em crianças a frequentar uma turma do 4^o ano de escolaridade.

2. A literatura para a infância² como impulsionadora do desenvolvimento da literacia ambiental das crianças

O recurso à literatura para a infância, em sala de aula, quando focada no diálogo, na análise e na construção de valores (Balça, 2008), pode proporcionar às crianças contextos para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, sentido ético, bem como uma maior responsabilidade e capacidade de resolver problemas (Ramos & Ramos (2013).

Segundo Cooper (2007), os livros de literatura para a infância são recursos valiosos que permitem à criança crescer através de uma experiência de entrega e de desenvolvimento pessoal. Ao focar essa experiência em questões de sustentabilidade ambiental, podem criar-se oportunidades para a literacia ambiental. No mesmo sentido, as práticas de sensibilização e de educação ambiental, na escola, assumem-se como importantes processos que

² A literatura para a infância é usada neste texto como uma expressão que se refere à literatura escrita por autores/as para crianças (Barreto, 2002).

“pretendem atingir uma predisposição dos indivíduos para uma mudança de atitudes, essencial em relação à proteção do meio ambiente” (Azevedo, 2015, p.1). Para tal, importa que haja uma participação ativa em iniciativas sociais e consciencialização fundamentada no conhecimento (Gabriel, 2012).

De acordo com o Referencial da Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Ministério da Educação, 2018), “a educação ambiental para a sustentabilidade constitui uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (p. 10). Assim, uma abordagem curricular integrada, que promova a sensibilização ambiental através da literatura para a infância, poderá constituir-se como estratégia motivadora e promotora de aprendizagens interdisciplinares no 1.º CEB. Deste modo, a abordagem pedagógica dos contos para a infância baseada num processo de envolvimento, reflexão, análise e partilha, pode ser ponto de partida para a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas.

3. Percurso metodológico

3.1. A Metodologia de Trabalho por Projeto no Movimento da Escola Moderna

O MEM é um modelo de trabalho educativo decorrente de uma organização autónoma de professores/as, com práticas inovadoras inspiradas em Celestin Freinet que, segundo Niza (2012), desenvolveram uma proposta de ação pedagógica através de uma continuada “dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma praxis democrática” (p. 354). Baseado na cooperação, na comunicação e na participação democrática o MEM procura o desenvolvimento pessoal e social de docentes, mas também de crianças, enquanto cidadãos/ãs ativos/as (Folque, 2018). Através desta prática democrática e inclusiva, espera-se que, progressivamente, as crianças se tornem responsáveis pelo seu percurso de formação e aprendizagem, proporcionando momentos de comunicação, cooperação e tomada de decisões. Essas decisões refletem-se na organização do espaço, do tempo, na gestão do currículo, nas estratégias pedagógicas e, consequentemente, nas aprendizagens.

Segundo Many e Guimarães (2006), a MTP requer um trabalho cooperativo, em que as crianças promovem uma dinâmica construtivista e participativa. Esta é conseguida através da forma como se envolvem na pesquisa de informação em diferentes suportes, mas também em trabalho de campo quando realizam observações, entrevistas e/ou conversas informais. Desta forma, as crianças tornam-se construtoras ativas do seu próprio saber.

No mesmo sentido, Pozuelos Estrada (2007) refere-se à MTP entendendo-a como uma

estratégia fulcral para o ensino e aprendizagem. Na sua perspetiva, a MTP permite: i) a exploração integrada do currículo, desenvolvendo competências das diferentes áreas em simultâneo e durante todo o processo de realização do projeto (desde a planificação, pesquisa e análise, à sua avaliação/divulgação) de forma a que as crianças aprendam fazendo; ii) a abertura da escola ao quotidiano e ao ambiente, pela diversidade de temas e de recursos que podem ser mobilizados, respeitando o interesse e curiosidade das crianças; iii) o desenvolvimento do diálogo, gestão e coordenação do trabalho com vários intervenientes (docentes, famílias, colegas,...).

Em concordância com os pressupostos identificados e com vista ao desenvolvimento de competências de comunicação, cooperação e tomada de decisão, a MTP possibilitou a realização de uma intervenção educativa numa turma do 4º ano de escolaridade, que adotava o MEM.

O projeto de intervenção, descritivo e interpretativo, inseriu-se numa abordagem de natureza qualitativa. Segundo Sousa e Baptista (2011), a “investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). O processo descritivo e interpretativo baseia-se, segundo estes autores, no desenvolvimento pelo/a investigador/a, de conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados. Tem ainda em conta, a descrição rigorosa e clara do objeto do estudo a partir da análise realizada sobre as relações estabelecidas entre o contexto e os/as participantes, envolvendo-se “no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados” (p.56).

A MTP proposta por Pozuelos Estrada (2007) requer uma abordagem qualitativa desta natureza, uma vez que pressupõe uma avaliação e análise ao longo do desenrolar de todo o projeto através do qual é esperado que crianças construam e desenvolvam conhecimentos, ideias, conceitos e competências sociais no decorrer das sessões. Deste modo foram recolhidos dados, analisados e interpretados de forma a perceber a evolução desses mesmos conhecimentos e competências.

Na perspetiva de Pozuelos Estrada (2007), o trabalho por projeto desenvolve-se em quatro etapas: seleção da temática, planeamento, implementação e avaliação/divulgação. Nas etapas de seleção e planeamento, as crianças identificam e selecionam os temas, formulam questões, mobilizam conhecimentos na elaboração de teias ou mapas conceptuais e planificam o seu projeto. Na etapa de implementação, desenvolvem o projeto através da realização de pesquisas, organização e análise da informação, bem como da construção de produtos/artefactos. Na etapa final, realizam o processo de avaliação e divulgação do projeto. Através de uma dinâmica construtivista e cooperativa, as crianças são participantes ativas

nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências.

3.2. Definição da questão problema e dos objetivos

O presente projeto teve por base a seguinte questão-problema: “Poderá a literatura para a infância aliada à Metodologia de Trabalho por Projeto contribuir para o desenvolvimento da literacia ambiental em crianças, de uma turma do 1.º CEB?”

Foram objetivos do estudo:

- Reconhecer as potencialidades da literatura para a infância na construção de saberes e hábitos ambientalmente sustentáveis;
- Desenvolver um projeto numa lógica de preservação da natureza, de forma a sensibilizar os/as alunos/as do 4.º ano de escolaridade para a importância da adoção de hábitos ambientalmente sustentáveis;
- Construir com os/as alunos/as pequenos textos baseados em pesquisas sobre factos socioambientais.

3.3. Participantes

A intervenção foi desenvolvida ao longo do 3.º período do ano letivo de 2018/2019, numa turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º CEB, em Coimbra, que adotava o MEM.

A turma era constituída por 23 crianças, 11 meninos e 12 meninas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Todos/as participaram na investigação.

3.4. Sequência Didática

A intervenção decorreu ao longo de cinco sessões com duração de 2 a 3 horas cada. Na sessão um, correspondente à primeira etapa da metodologia de trabalho por projeto, realizou-se a leitura do livro “Planeta Azul?” de Isabel Magalhães na “hora do conto”, prática habitual na turma. A escolha deste recurso teve como intenção motivar as crianças para as problemáticas ambientais. Após ouvirem o conto e observarem as ilustrações do livro, as crianças concretizaram uma ficha de interpretação do conto, suportada por um questionário. Esta ficha/questionário também serviu para a identificação de concepções das crianças.

Na segunda sessão, ainda integrada na etapa de seleção da temática, foi realizada uma chuva de ideias sobre os problemas ambientais que identificaram. Seleccionadas as Ideias-chave, as

crianças, em grande grupo, organizaram um mapa conceptual, a partir do qual escolheram o problema ambiental que mais interesse e curiosidade lhes suscitava. Desta forma, constituíram-se os grupos de trabalho. Ainda nesta sessão, já na etapa de planeamento, as crianças reuniram-se e planificaram o seu projeto organizado em pequenos grupos. Após chegarem a um consenso sobre o que pretendiam saber e fazer, efetuaram pesquisas, organizaram e analisaram a informação e elaboraram cartazes, concretizando a terceira etapa da MTP, a implementação.

A quarta e última etapa, de avaliação/divulgação, foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento, cada grupo preparou e apresentou uma comunicação oral com recurso aos cartazes elaborados, visando a partilha de aprendizagens na turma. No final desta tarefa, procederam à auto e heteroavaliação dos trabalhos apresentados. No segundo momento, e a fim de permitir um envolvimento emocional com os elementos em análise, as crianças construíram textos e ilustrações em trabalho de pares. Assim, concretizou-se a última etapa da MTP.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Quadro 1 - Concepções das crianças sobre diversas temáticas ambientais

N.º da questão	Conceitos envolvidos	N.º de respostas	
		Próximas do conhecimento científico	Afastadas do conhecimento científico
2.1.	Camada de ozono; Radiação da gama do ultravioleta (UV); Efeitos da radiação UV na vida na Terra	8	15
2.2.	Destruição da camada de ozono; Efeitos da destruição da camada de ozono na saúde e na biodiversidade.	18	5
3.1.	Efeito de Estufa; Gases com efeito de estufa (GEE); Radiação da gama do infravermelho (IV); Aquecimento Global; Efeitos do aquecimento global; Degelo.	0	23
3.2.	Aquecimento global; Degelo; Reforço do efeito de estufa; Buraco da camada de ozono.	0	23
5.	Extinção de espécies.	23	0
10.	Poluição.	23	0
11.	Tipos de Ambientes.	0	23
13.	Problemas Ambientais.	11	12

Os resultados do levantamento de concepções das crianças obtidos na primeira sessão foram organizados no quadro 1.

Analisadas as respostas às oito questões sobre problemas ambientais, verifica-se que em três delas as crianças possuíam concepções próximas do conhecimento científico, nomeadamente quanto aos conceitos de destruição da camada de ozono, de poluição e de extinção de espécies.

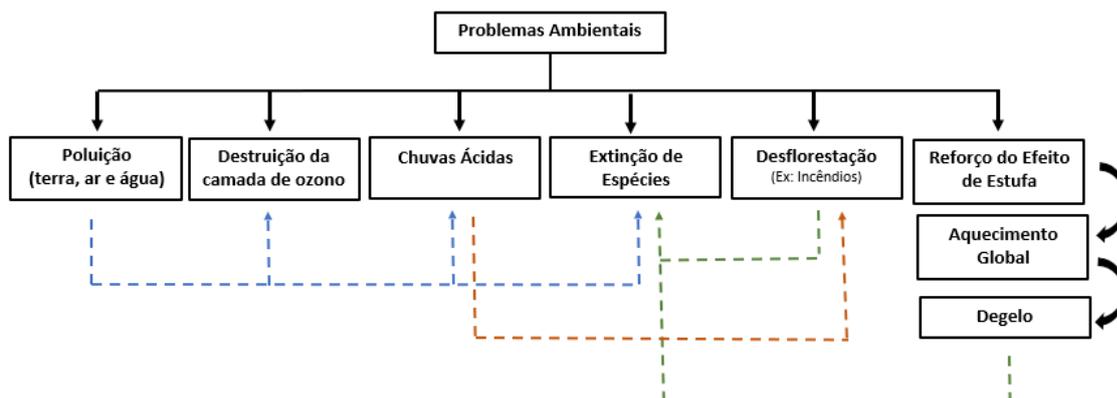
Em cinco questões, a maioria das respostas afastou-se do conhecimento científico aceite, revelando que as crianças apresentavam concepções alternativas e lacunas no seu conhecimento quanto aos temas em análise.

Em síntese, verificou-se que a destruição da camada de ozono, a extinção de espécies e a poluição eram temas reconhecidos, tendo as crianças referido a existência de repercussões na biodiversidade devido a problemas ambientais, indicando, inclusivamente, alguns exemplos.

Já no que diz respeito aos conceitos de camada de ozono, efeito da radiação ultravioleta na vida na Terra, efeito de estufa, gases com efeito de estufa, radiação da gama do infravermelho, aquecimento global, efeitos do aquecimento global, degelo e diversidade dos problemas ambientais nos vários ambientes, as crianças revelaram desconhecimento.

Na segunda sessão, recordado o conto “Planeta azul?” e a sua temática, formularam-se as seguintes questões: “O que é um problema ambiental?; “Que problemas ambientais conhecem?; “Poderão estar relacionados?”. Na sequência da chuva de ideias e discussão realizada em grupo as crianças construíram o mapa conceptual sobre os diferentes problemas ambientais, tendo conseguido identificá-los, distingui-los e ainda relacioná-los (figura 1).

Figura 1 - Mapa Conceptual sobre os problemas ambientais realizado na 2.ª sessão pelas crianças do 4.º ano de escolaridade



Este momento foi importante para a seleção das temáticas de cada um dos projetos porque, tal como defende Novak (1984), o uso dos mapas conceptuais proporciona às crianças mecanismos de participação no seu processo de aprendizagem. Para Sansão et al. (2012) “Os mapas funcionam como uma ponte entre o que o aluno já sabe e a aprendizagem que está a realizar” (p. 2). O recurso aos mapas concetuais possibilita ainda a autorregulação das aprendizagens (Valadares, 2012, referido em Medeiros da Rosa & Garcia, 2017).

Neste processo, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos sobre cada problema ambiental, selecionando aquele que mais interesse lhes suscitava. Em resultado, constituíram-se quatro grupos de trabalho em função dos temas: poluição, extinção das espécies, chuva ácida e destruição da camada de ozono.

Seguidamente, as crianças organizaram o seu trabalho através de uma planificação (quadro 2), tal como é defendido por Niza (2012) e por Pozuelos Estrada (2007), respetivamente, no enquadramento do MEM e da MTP.

Quadro 1 - Grelha de planificação de projetos segundo o MEM e a MTP
[Trabalho em Projetos

Grelha de Grupo: _____ Ano: _____
 Data de início: ____/____/____ Data prevista de apresentação: ____/____/____

Estamos interessados(as) no tema:	
O que queremos saber?	O que pensamos que sabemos sobre o assunto?

Onde vamos procurar a informação?	Que trabalho vamos produzir?	Divulgação do trabalho:	Tópicos do programa que vamos trabalhar:
	Cartaz <input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Desdobrável <input type="checkbox"/> PowerPoint <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Outros: _____	À turma <input type="checkbox"/> A outras turmas <input type="checkbox"/> Aos pais <input type="checkbox"/> Exposição <input type="checkbox"/> Outros: _____	

Através desta planificação, as crianças definiram, em cada um dos grupos, as seguintes questões iniciais:

- “Para onde vai o lixo?”;
- “Quais são os animais que estão em vias de extinção?”;
- “Como distinguir chuva de chuva ácida?”;
- “O que é o ozono?”.

Na sequência das questões colocadas, as crianças fizeram pesquisas em casa e na escola. Na terceira sessão, reuniram e selecionaram a documentação recolhida. Após análise e

sistematização dessa informação, procederam à elaboração colaborativa de cartazes (figura 2)

Figura 2 - Construção de cartazes sobre problemáticas ambientais, na sessão 3



Nas respostas às questões inicialmente formuladas por cada grupo evidenciam-se algumas conclusões a que chegaram. Sobre a poluição referiram: A poluição dos solos é provocada pela deposição descontrolada de resíduos domésticos e industriais, pela exploração de minério, chuvas ácidas e pelo uso de pesticidas na agricultura, tornando-os impróprios para cultivo; A poluição atmosférica tem essencialmente como causa a atividade humana, da qual resulta a emissão de gases poluentes. Para além disso, em termos naturais, também poder ser causada por fenómenos como incêndios e processos vulcânicos. Sobre a extinção de espécies indicaram: Já existiram cinco grandes extinções em massa. A primeira, há 450 milhões de anos, quando se extinguiram organismos marinhos (ex.: trilobite, bivalves, ...) devido a um fenómeno de glaciação. A mais recente, há cerca de 65 milhões de anos, quando se extinguiram os dinossauros, devido ao impacto de um meteorito; para evitar a extinção precisamos de conhecer os fatores de ameaça de cada espécie de forma a poder combatê-los. Existem algumas ameaças comuns a todos: destruição do habitat, poluição e alterações climáticas. Sobre as chuvas ácidas afirmaram: Atividades humanas como as atividades industriais e o setor dos transportes emitem diariamente vários gases poluentes para a atmosfera (dióxido de carbono, dióxido de enxofre e dióxido de azoto) que, quando existem em elevadas concentrações, reagem com o vapor de água atmosférico e formam ácidos. Estes ácidos formam nuvens e, sempre que há precipitação, os ácidos regressam à Terra sob a forma de chuva ácida; Para evitar que as chuvas ácidas ocorram, devemos, por exemplo, utilizar transportes públicos, bicicletas e outros meios de transporte que não poluam o ar; não comprar produtos com origem em fábricas poluentes e denunciar as fábricas que emitem poluentes para o ar. Sobre a camada de ozono mencionaram: A camada de ozono funciona como uma barreira natural contra os raios ultravioleta; A principal consequência da destruição da camada de ozono é o grande aumento da incidência de raios UV que provocam cancro de pele, cataratas e alterações no sistema imunitário; Para evitar que o buraco na camada de

ozono aumente, nós devemos evitar o uso de produtos que contenham CFC (lacas dos cabelos, desodorizantes em spray), diminuir o nível de poluentes que lançamos para a atmosfera, encaminhar para operadores de resíduos adequados os frigoríficos velhos e os sistemas de ar condicionado avariados.

Depois de construírem os cartazes, os grupos fizeram uma comunicação oral à turma (figura 3). No final de cada apresentação, houve um momento de discussão, em grande grupo, permitindo a partilha de ideias, comentários e o esclarecimento de dúvidas.

Figura 3 - Apresentação oral à turma dos trabalhos desenvolvidos



Seguiu-se a apreciação e avaliação dos trabalhos (auto e heteroavaliação) através de comentários escritos.

Durante esta sessão foram ainda desenvolvidas competências cívicas como o saber ouvir, saber intervir e saber apreciar/avaliar os trabalhos de colegas e os seus. Tal como defendido por Many e Guimarães (2006) e por Pozuelos Estrada (2007) entendemos que o momento da partilha é, na MTP, um dos mais importantes para o desenvolvimento de conhecimentos e competências pelas crianças.

Aquando das avaliações percebeu-se que os comentários incidiram, essencialmente, sobre a postura e a colocação da voz e, raramente, sobre os conteúdos dos cartazes. No entanto, no final das apresentações foram colocadas dúvidas e discutidos aspetos de pormenor das problemáticas ambientais abordadas.

Na última sessão formaram-se novos grupos - dez pares e um trio - para a produção e ilustração de pequenos textos, em trabalho colaborativo, tendo como objetivo alertar para os problemas ambientais que os seres vivos e o planeta enfrentam, sensibilizando ainda para a adoção de hábitos sustentáveis.

Foram produziram onze textos sobre os seguintes temas: poluição (3); extinção de espécies (3); a chuva ácida (4) e a destruição da camada de ozono (1). A maioria dos grupos selecionou uma temática que não aquela que tinha desenvolvido previamente no seu projeto, mas para a qual ficou sensibilizado através das informações comunicadas e discutidas na turma.

As evidências do desenvolvimento da literacia ambiental encontradas ao longo dos textos produzidos pelas crianças apresentam-se no quadro 3.

Quadro 3 - Evidências do desenvolvimento da literacia ambiental por crianças do 4.º ano em textos produzidos

Critérios de análise / Contos		a1)	a2)	a3)	b1)	b2)	b3)	c1)	c2)	c3)	c4)	d1)
Transversais	Identifica com clareza pelo menos um problema ambiental;		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Relaciona a atividade humana com os problemas ambientais: poluição, extinção de espécies, chuvas ácidas ou destruição da camada de ozono;	✓			✓	✓	✓					✓
	Relaciona problemas ambientais entre si;	✓		✓	✓		✓		✓			
	Conhece e apresenta exemplos de atitudes sustentáveis;	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Compreende a urgência da adoção de comportamentos sustentáveis;	✓	✓									
Tema a)	Identifica diferentes tipos de poluição;		✓									
	Reconhece e compreende diferentes causas e/ou consequências da poluição;	✓	✓	✓				✓	✓			✓
Tema b)	Compreende a influência dos problemas ambientais na qualidade de vida dos seres vivos;	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Enumera causas que levam à extinção das espécies e/ou consequências da extinção das espécies para o equilíbrio da biodiversidade;				✓	✓						
Tema c)	Conhece o processo de formação da chuva ácida;							✓				
	Compreende a diferença entre chuva e chuva ácida;							✓			✓	
	Enumera exemplos de consequências da chuva ácida;							✓	✓	✓	✓	
Tema d)	Compreende o que é a camada de ozono e qual é a sua função;											✓
	Indica exemplos de causas e/ou consequências da destruição da camada de ozono;											

Nota

[Cor: Azul - Tema: a) poluição – Textos: a1), a2) e a3); Cor: Verde – Tema: Extinção de Espécies - Textos: b1), b2), b3); Cor: vermelho – Tema: Chuva ácida – Textos c1), c2), c3) e c4); Cor: amarelo – Tema d) destruição da camada de ozono – Texto:c1)]

De acordo com os dados do quadro 3, em relação aos critérios transversais aos quatro temas verifica-se que, de entre os textos produzidos por cada grupo: em 9 reconhecem-se evidências do conhecimento de pelo menos um problema ambiental; em outros 9 apresentam-se exemplos de atitudes ambientais que conheciam; 5 revelam que as crianças sabem relacionar a atividade humana com problemas ambientais; outros 5 evidenciam que sabem relacionar problemas ambientais entre si; 2 apresentam evidências de compreensão da urgência da adoção de comportamentos sustentáveis.

Em relação à *poluição* (tema a), 3 grupos trabalharam a temática nos seus textos: 1 deles identificou diversos tipos de poluição, mas todos reconheceram diferentes causas e/ou consequências da poluição. Observa-se ainda no quadro 3, ter havido 3 grupos envolvidos noutras temáticas da problemática ambiental (*chuva ácida e destruição da camada de ozono*), que, nos textos produzidos, as relacionaram com causas e/ou consequências da poluição. Assim, cerca de metade das crianças da turma evidenciaram, nas suas produções, possuir conhecimentos relativos a este critério de análise.

Na análise dos textos sobre a *extinção de espécies* (tema b), dos 3 grupos que redigiram sobre este tema, 2 enumeraram causas que levam à extinção das espécies e/ou

consequências da sua extinção. Todos eles evidenciaram compreender a influência dos problemas ambientais na qualidade de vida dos seres vivos. Ainda sobre este último critério, outros 7 grupos que redigiram textos sobre as restantes temáticas, também demonstraram evidências de conhecimento. Assim, considerando as crianças da turma, a maioria revela nas suas produções ter compreendido a influência dos problemas ambientais na qualidade de vida dos seres vivos.

Em relação aos textos sobre *chuvas ácidas* (tema c), apresentados por 4 grupos, pode-se constatar que 1 deles evidenciou conhecimentos sobre o seu processo de formação; 2 demonstraram compreender a diferença entre chuva e chuva ácida e os 4 grupos envolvidos na temática enumeraram as suas consequências.

Relativamente ao tema *destruição da camada de ozono* (tema d), selecionado por 1 grupo, o texto produzido revelou que as crianças compreenderam o que é a camada de ozono e qual é a sua função, apesar de não terem revelado nele exemplos de causas e/ou consequências da destruição da camada de ozono.

Ao compararmos as aprendizagens das crianças no início e no final da implementação do projeto foi possível reconhecer ter havido construção de conhecimento no âmbito da literacia ambiental.

O recurso à MTP numa turma que praticava o modelo pedagógico do MEM permitiu a criação de um ambiente facilitador da construção de aprendizagens e de desenvolvimento de competências, uma vez que, tal como refere Niza (2012), “parte substancial da aprendizagem curricular decorre do trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo (...) de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor” (p. 564).

Quanto à MTP, também Pozuelos Estrada (2007) defende que a abordagem colaborativa pressupõe o estabelecimento de relações equilibradas entre todos os envolvidos no projeto, de forma a criar uma comunidade em interação, baseada na aceitação e no compromisso partilhado. Este ambiente inclusivo passa a ser a fonte de construção de conhecimentos valorizado pelos/as participantes. Oferece também um ambiente democrático dentro da sala de aula, traduzido em decisões específicas e boas práticas, tais como a elaboração conjunta de regras e a disponibilização de recursos.

Tal como defendido pelos autores supracitados, a partilha de saberes realizada no decurso do projeto promoveu aprendizagens e competências evidenciadas no processo de elaboração dos cartazes e dos textos produzidos, bem como durante a divulgação e debate dos temas.

5. Considerações finais

Considerando a questão-problema “Poderá a literatura para a infância aliada à metodologia de trabalho por projeto contribuir para o desenvolvimento da literacia ambiental em crianças, de uma turma do 1.º CEB?”, reconhece-se que a leitura do conto “Planeta Azul?” se constituiu como ponto de partida motivador ao suscitar dúvidas e interrogações sobre problemáticas ambientais. A intervenção realizada através da MTP, no contexto do modelo pedagógico do MEM, permitiu a organização de um ambiente que favoreceu a participação ativa das crianças na pesquisa, na seleção e na organização da informação, bem como na partilha, na avaliação e na divulgação das suas produções. Ao longo deste processo, as crianças confrontaram as suas conceções com o conhecimento científico e tiveram oportunidade de mobilizar as suas aprendizagens na elaboração de pequenos textos baseados em factos socioambientais. Todo o processo de implementação do projeto foi promotor do desenvolvimento da literacia ambiental, quer na construção de saberes e de competências, quer na sensibilização para a disposição à adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis. Salienta-se ainda o desenvolvimento de competências transversais facilitadoras de uma compreensão holística de questões ambientais.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, R. (2015). Sensibilização Ambiental - Importância e Relação com a gestão ambiental. *Naturlink*, 1-5.
- Balça, A. (2008). “Literatura infantil portuguesa – de Temas emergentes a temas consolidados”. *EF@bulações – e-journal of children’s literature*, 2, 1-9.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário da Literatura Infantil Portuguesa*. Campo das Letras.
- Cooper, P. M. (2007). Teaching Young Children Self-regulation through Children’s Books. *Early Childhood Education Journal*, 34, 318-322.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gabriel, R. (2012). *Abordagens do ambiente em contexto educativo*. Príncipia Editora, Lda.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar a metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.

- Medeiros da Rosa, V., & Garcia (2017). Os mapas conceituais como ferramenta na análise do dinamismo das concepções sobre a natureza da ciência. *Experiências em Ensino de Ciências*. 12 (5), 145-156.
- Ministério da Educação (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta-da-china.
- Pozuelos Estrada, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Colección Colaboración Pedagógica. Cooperación Educativa.
- Ramos, A. M., & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância. Quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 17-24. <https://www.researchgate.net/publication/258368963>
- Sansão, M., Castro, M., & Pereira, M. (2012). Instituto de Inovação Educacional. Mapa de Conceitos e Aprendizagem dos alunos. *Instituto de Inovação Educacional - Biblioteca Digital*, 1-17.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. PACTOR.
- Spínola, H. (2015). A literacia ambiental numa escola sem muros. In N. S. Fraga & A. F. Kot-Kottecki, (org.), *A escola restante*, (132-145). Funchal: CIE-UMa.

Capítulo 6

O Brincar na Natureza: concepções de pais, educadores e crianças acerca do desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Jardim de Infância

Juliana Filipe Ramos Ameiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria
julianaafilipe@gmail.com

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e
Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
miguel.oliveira@ipleiria.pt

Resumo

O estudo de caso que apresentamos, elaborado entre março e junho de 2020, no período de pandemia, surge com a intenção de conhecer as concepções dos intervenientes no processo educativo de crianças da Educação Pré-Escolar relativamente à seguinte questão "Quais as concepções de pais e educadores de infância acerca do desenvolvimento e aprendizagem através do brincar na Natureza?". Os sujeitos da investigação foram uma educadora de um jardim de infância da rede pública, as crianças do grupo e seus pais e 20 educadores de outras instituições. Como objetivos do estudo pretendemos conhecer as concepções das famílias e de educadores de infância sobre o brincar na Natureza. Outros objetivos incidem na identificação de formas e momentos de contacto das crianças com a Natureza, assim como identificar os aspetos do desenvolvimento e aprendizagens durante brincar na Natureza. Recorremos a inquéritos por questionário aos pais e aos educadores e entrevista à educadora cooperante e às crianças. Este estudo qualitativo e interpretativo permitiu constatar que os pais e os educadores consciencializam-se da importância do brincar na Natureza apesar de nem sempre aplicarem as suas concepções no dia a dia. Em suma, percebemos que a Natureza permite que as crianças desenvolvam inúmeras capacidades, instiga a curiosidade, a cooperação, a partilha de ideias, estratégias, medos, desejos, ímpeto exploratório e o respeito pela natureza.

Palavras-chave: Brincar; Natureza, Crianças, Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação Pré-Escolar.

Abstract

The case study that we present, prepared between March and June 2020, during the pandemic period, appears with the intention of knowing the conceptions of those involved in the educational process of children in Pre-School Education regarding the following question "What are the conceptions of parents and kindergarten teachers about development and learning through playing in nature?". The research subjects were an educator from a public kindergarten, the children in the group and their parents and 20 educators from other institutions. As objectives of the study, we intend to know the conceptions of families and kindergarten teachers about playing in nature. Other objectives focus on identifying forms and moments of contact between children and nature, as well as identifying aspects of development and learning while playing in nature. We resorted to questionnaire surveys to parents and educators and interviews to the cooperating educator and children. This qualitative and interpretative study showed that parents and educators are aware of the importance of

playing in nature, despite not always applying its conceptions in their daily lives. In short, we realize that Nature allows children to develop countless capacities, instigates curiosity, cooperation, sharing ideas, strategies, fears, desires, exploratory impetus and respect for nature.

Keywords: Play; Nature, Children, Development and Learning, Preschool Education.

1. Brincar na natureza

O estudo que apresentamos decorreu num contexto de jardim de infância (JI), no âmbito da formação inicial em Educação de Infância (EI). Pretendemos com o estudo perceber de que forma o brincar na Natureza é promotor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças do JI. Foi nossa intenção conhecer as conceções de educadores de infância sobre o brincar na Natureza, identificar as formas e momentos de contacto das crianças com a Natureza e identificar os aspetos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças ao brincar na Natureza.

No estudo existiu um trabalho colaborativo entre investigador, educadora, família e crianças. Optámos, na recolha dos dados, por entrevistas aos diferentes intervenientes recorrendo a guiões organizados por blocos específicos para facilitar, sistematizar e organizar a informação que pretendíamos recolher.

De ressaltar que esta investigação decorreu num período de confinamento, devido à pandemia de COVID-19, e, por esse motivo, muitas creches, jardins de infância e escolas se encontravam encerradas e a realizar as suas atividades em regime não presencial, a distância.

O texto encontra-se dividido em três tópicos. No primeiro, encontra-se o enquadramento teórico do estudo. No segundo, apresentamos as opções metodológicas, são caracterizados os participantes, o contexto e os procedimentos do estudo. Por fim, fazemos a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados.

1.1. Clarificando o conceito de Brincar

Todos nós já fomos crianças, já brincámos e lembramos as melhores memórias desse tempo, memórias “vivas que nos falam dessa realidade que, por tudo quanto de particular valor encerra na e para a vida das crianças que um dia hão de chegar à adultez” (Sarmiento et al., 2017, p.26). Importa “ver a criança como criança e de lhe oferecer coisas de criança... tempo livre para brincar” (Sarmiento, et al., 2017, p.45).

Ao analisarmos o documento que orienta a Educação Pré-Escolar (OCEPE) percebemos que o brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.105). Sarmiento (2017, p.42) esclarece que através deste brincar que a criança expressa os seus sentimentos, desenvolve o carácter e a sua personalidade, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se (p.42), imagina, cria, “é o lugar das fantasias, na medida

em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (Sarmiento et al., 2017, p.41).

Através do brincar as crianças superam obstáculos, procuram o risco e desenvolvem capacidades de enfrentar os seus medos. É muito provável que ao brincar a criança crie conflitos, mas qualquer criança tem também capacidade para encontrar rapidamente uma solução. Brincar é adaptar-se, sobreviver, imaginar.

São vários os autores que referem ser essencial brincar durante os primeiros anos de vida pois tem inúmeras vantagens no desenvolvimento humano, citando as palavras de Carlos Neto (2020), o “Brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real (...). Trata-se da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando a autonomia, risco e segurança (Neto, 2020, p.15).

1.2. Brincar e Aprender na Infância

Sendo a EI muito importante na construção do percurso educativo das crianças, o educador tem um papel essencial no seu desenvolvimento e aprendizagem, devendo respeitar o direito das mesmas a essa atividade que lhes é tão própria que é o brincar (Sarmiento, 2017, p.46). O mesmo autor esclarece que o “brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Sarmiento, 2017, p.46). Goldstein (2003) refere que durante a brincadeira, as crianças aprendem a cooperar, a desenvolver o autocontrole, a partilhar e a seguir regras. O JI é o espaço ideal para proporcionar grandes momentos de brincadeira e consequentemente aprendizagem contextualizada, significativa e para a vida. É na infância que a criança desenvolve e se adapta a situações de desenvolvimento motor, perceptivo, cognitivo, social e exerce o corpo em situações improvisadas, sendo também uma forma de “conquistar ferramentas úteis para a vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia” (Neto & Lopes, 2018, p.29).

A brincar, a criança torna-se ativa, ganha defesas e conquista a imunidade (Neto, 2020, p.24). Através do brincar, o nosso cérebro, que é social, aprende com o cérebro dos outros (Neto, 2020, p.42).

São vários os autores que realçam a importância do contato com a Natureza durante a infância. Este contato e as brincadeiras ao ar livre permitem o desenvolvimento holístico da criança. O contato com a Natureza, promove a socialização, o espírito de equipa, a entreatajuda, o diálogo, a cooperação e a cedência. O contato com a Natureza permite também “desenvolver a concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação;

competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (Coelho et al., 2015, p.4).

A Natureza é um lugar estimulante, que melhora a vida e permite desenvolver diversas habilidades. Se observarmos uma criança a brincar, percebemos que ela corre, cava, escava. Moss (2012, p.8), refere que a exposição ao ambiente natural pode reduzir o stress e o comportamento agressivo em todas as crianças e dar-lhes uma maior sensação de autoestima.

As crianças precisam de tempo para observar, explorar, experimentar e beneficiar da Natureza. As crianças precisam de ter liberdade suficiente para realizar atividades próprias da idade, sem supervisão exagerada dos adultos, “necessitam de contactar, experienciar e apreciar a Natureza, brincando de forma desafiado e com a margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2018, p.77). Na Natureza, as crianças têm liberdade, há menos regras e orientações. Também Neto (2020) explica que os conteúdos que integram os programas definidos podem ser explorados ao ar livre, dando às crianças, “a possibilidade de desfrutarem do ar livre e do contacto com a Natureza” (Neto, 2020, p.25). É fundamental que as crianças estudem e experimentem a Natureza de forma concreta, descubram seu modo de funcionamento, explorem os seus segredos e criem empatia e vinculação afetiva. Bento (2015) corrobora esta ideia realçando a necessidade de “potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza” (Bento, 2015, p.131). Estar em contato com a Natureza melhora também o funcionamento dos olhos e ativa o centro auditivo do cérebro, sendo que “também há grandes benefícios sensoriais em ouvir os pássaros” (Hanscom, 2018, p.108). Hanscom (2018, p.112) refere que o sujar e o enlamear ao ar livre aumenta também a tolerância a experiências e melhora o sistema imunitário e salienta ainda que é necessário que as crianças sejam expostas ao ar livre e que se sujeem para que desenvolvam um sistema imunitário forte e saudável.

1.3. O papel do educador como promotor do contato com a natureza

O educador tem o “poder” de decidir entre deixar a criança o dia todo sentada, numa cadeira, ou, dar-lhe oportunidade de explorar livremente, sem limitações o espaço exterior e o ambiente que a rodeia. As crianças necessitam de tempo e espaço para que possam brincar livremente e visto que maior parte delas passa grande parte do seu dia no JI.

A verdade é que nos deparamos frequentemente, no ensino básico, com “crianças que não sabem saltar, correr, equilibrar-se, trepar, agarrar e lançar uma bola, atar os sapatos ou vestir

a sua própria roupa (Neto, 2020, p.71). Importa refletir sobre o facto de serem os adultos o principal impedimento deste brincar na Natureza, e graças a eles, “as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor” (Neto, 2020, p.17).

O educador tem um papel fundamental neste sentido pois pode proporcionar, às crianças, experiências do brincar livre, tornando-os pequenos cientistas. Todos nos lembramos de experiências que vivemos em contacto com a Natureza. Então porquê privar as crianças de hoje de, como adultos no futuro, terem também estas memórias? Estas vivências jamais serão esquecidas pois como evoca Neto (2020), “as memórias de infância ligadas à aventura e ao jogo com a Natureza dificilmente se esquecem (Neto, 2020, p.150).

2. Metodologia de Investigação

Optou-se pelo paradigma qualitativo e interpretativo com o objetivo de identificar, descrever, analisar e refletir sobre as conceções dos adultos acerca do brincar na Natureza. Baptista (2011), considera que esta metodologia de investigação “consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, (...), a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Baptista, 2011, p.52).

2.1. Problemática e Objetivos

A problemática que pretendemos estudar prende-se com as conceções dos adultos sobre a importância que o brincar na Natureza detém no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade de frequência da Educação Pré-Escolar.

As crianças passam uma parte significativa do seu tempo sentadas, quer nas cadeiras, quer nos tapetes das salas de JI, ao invés disto as crianças deveriam passar grande parte do seu tempo ao ar livre, no exterior. Como refere Dias (2009), a infância é o “apogeu da actividade lúdica, é a pátria dos jogos” (Dias, 2009, p.124). Este estudo surge do confronto com os contextos observados e pela constatação de que o contacto das crianças nos JI e escolas do 1.º CEB com o exterior e com a Natureza é cada vez menor.

Como objetivos delineámos: Conhecer as conceções dos pais e educadores de infância sobre o brincar na Natureza; conhecer a opinião das crianças sobre a Natureza e sobre o brincar no espaço exterior; identificar as formas e momentos de contacto das crianças com a Natureza; e identificar os aspetos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças ao brincar na Natureza.

2.2. Contexto e Intervenientes

A investigação foi realizada num período de pandemia no qual as crianças, pais, e educadores estavam confinados nas suas casas. O JI onde foi realizado o presente estudo, pertence à rede pública do Ministério da Educação e situa-se nos arredores de Leiria. Os sujeitos desta investigação são a Educadora do grupo de crianças, 20 educadores de infância de instituições externas, e os pais de um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos da instituição onde se realizou a Prática Pedagógica. No questionário realizado aos educadores de infância, através do *Google Forms*, responderam 20 educadoras. De referir também que 11 das educadoras em questão possuíam a licenciatura e 7 o mestrado. Relativamente ao contexto de trabalho, 12 educadoras estavam na rede pública, 7 na privada e 2 na rede solidária. Relativamente aos pais das crianças, e de acordo com os dados obtidos através dos inquéritos por questionário, obtivemos 9 respostas, sendo 8 dos inquiridos do sexo feminino e um do sexo masculino.

2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados

O questionário às famílias foi aplicado de forma online, através do *Google Forms* e teve como objetivo perceber a posição das famílias sobre a importância do contacto com a Natureza para a aprendizagem das crianças.

O questionário aos educadores de infância foi também aplicado de forma online, através do *Google Forms* sendo utilizado para entender as suas práticas educativas assim como as suas opiniões sobre a problemática em estudo. Foi utilizado o tipo de questionário misto, apresentando questões de resposta aberta e fechada (Sousa & Baptista, 2011). É constituído por cinco grupos de questões.

A entrevista à educadora do grupo (cooperante) foi realizada com questões abertas para que pudesse exprimir e justificar livremente a sua opinião (Sousa & Baptista, 2011).

A entrevista realizada a cada uma das crianças teve como principal objetivo conhecer as ideias que têm sobre a Natureza e a forma como se relacionam com ela.

Recorremos à análise de conteúdo para tratar os dados resultantes das entrevistas e dos inquéritos por questionário.

2.4. Apresentação e análise de dados e discussão de resultados

Com a análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes perspetivas sobre a aprendizagem das crianças associadas ao brincar na

Natureza. Os dados recolhidos irão permitir-nos confrontar o que preconiza a teoria de referência relativamente ao brincar na Natureza e o que se pratica efetivamente nos contextos que conhecemos.

2.4.1 O brincar na Natureza: A voz de pais, educadores e crianças

No questionamento realizado aos pais constatamos que todos eles consideram importante passear, explorar e interagir com as crianças em espaços naturais. Quando questionados sobre o facto da criança aprender através do brincar na Natureza, os pais referem que “A Natureza proporciona estímulos a todos os níveis e faz bem à saúde” (Pai A: Q1), “é através da experimentação e da exploração da Natureza, brincando, que a criança apreende a mesma, o seu funcionamento e importância para a existência da vida” (Pai B: Q1), a criança “contacta com plantas, animais e surgem sempre questões” (Pai C: Q1), “a Natureza é bonita e saudável” (Pai D: Q1), e “é um meio para descobrir os animais e as flores” (Pai E: Q1). Como esclarece Hanscom (2018), “o ar livre desperta e rejuvenesce a mente, e envolve todos os sentidos simultaneamente” (p.14).

Os pais revelam que brincam com as crianças em espaços da Natureza pois é saudável respirar ar puro, permite “realizar aprendizagens sobre o mundo, além de ser das formas mais potenciadoras de divertimento, reforço dos laços afetivos e relaxamento” (Pai A: Q1), “É bom para eles e para nós. Correr, ver elementos da Natureza, respirar ar puro” sendo também “fundamental para o seu desenvolvimento” (Pai D: Q1).

Quando questionados sobre espaços naturais acessíveis e próximos da sua casa, para a sua criança brincar, os pais evocaram os campos de futebol, a floresta, a Casa Museu João Soares, a Nascente do Rio Lis, Percurso por trilhos no meio do Pinhal entre Porto de Mós e Batalha e a praia. Os pais referiram que se deslocam frequentemente a espaços como jardim zoológico, parques biológicos, oceanários, florestas, etc. Mas, apesar de terem espaços naturais próximos de casa, durante a semana, frequentam os mesmos cerca de duas vezes por semana, enquanto ao fim de semana estas visitas se revelam mais frequentes, como mostram os gráficos 2 e 3.

Gráfico 2: Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais durante a semana

2.4. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante o fim de semana?
9 respostas

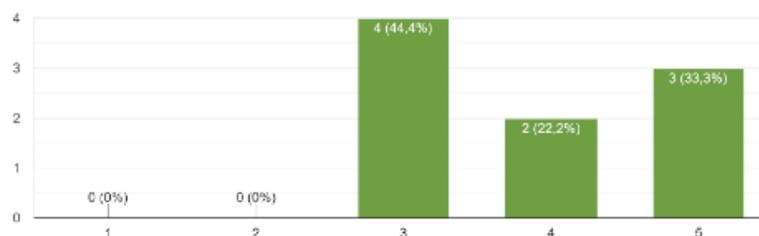
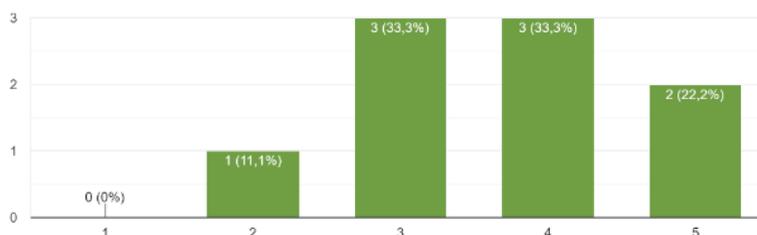


Gráfico 3: Frequência com que as crianças brincam em espaços naturais ao fim de semana

2.3. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em espaços naturais durante a semana?
9 respostas

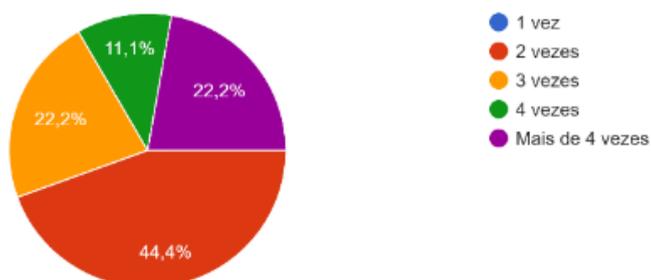


Aquando da realização do estudo, a maioria destas crianças brincava em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) cerca de 2 vezes por semana.

Gráfico 4: Frequência com que a criança brinca em meio natural durante a semana

3.1. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) durante a semana?

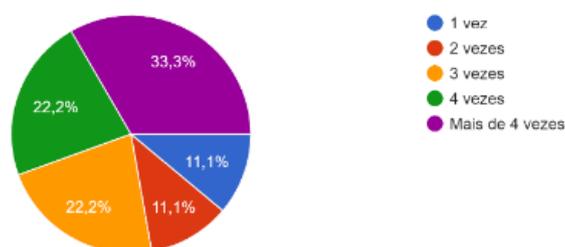
9 respostas



Ao fim de semana, as coisas alteram-se e as crianças já brincam mais de 4 vezes em contexto natural.

Gráfico 5: Frequência com que a criança brinca em meio natural ao fim de semana

3.2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a brinca em contexto natural (ex. praia, rio, campo, jardim público, floresta...) ao fim de semana?
9 respostas



Nas entrevistas realizadas às crianças, percebemos que adoram brincar na Natureza, “Jogar à apanhada” (Mariana: E2) e gostam de “ir à piscina” (Lara: E4). Quando questionadas acerca dos sons que se lembram de ouvir na Natureza esclareceram que adoram “ouvir os grilos e os sons da vaiana” (filme) (Filipa: E3), “a água e os passarinhos” (Afonso: E4). O Miguel, referiu que a Natureza “tem flores verdes, tem o rio” (Miguel: E2), o David explicou que “tem árvores, tem folhas, tem animais e é um ambiente” (David: E2). Já o Diogo revelou que a Natureza são “árvores com folhas, flores, o rio, tem a praia, gotinhas e a água corre... é o ar livre” (Diogo: E3). Para o Nuno, a Natureza é “correr, saltar à corda”; “jogar à bola” (Nuno: E3). Dos entrevistados, apenas dois esclareceram ter subido a uma árvore, o João, que nos diz que “subi a uma árvore e saltei” (João: E3) e o David que enfatiza ter subido a uma árvore gorda. As crianças afirmaram nunca ter brincado à chuva, mas 3 delas referiram ter brincado na lama. A Lara salientou que foi “andar de bicicleta com o pai, o mano, a mana e eu. E a mãe foi a correr, (...) e eu tava a andar de bicicleta e caí numa poça de lama” (Lara: E4). Sobre brincar com paus, pinhas e pedras, a Mariana entusiasmada revelou que os utiliza para fazer instrumentos musicais.

Como refere Bilton, Bento & Dias (2017) “ver a felicidade de uma criança ao andar descalço no pinhal, a ver os pássaros rasgar o céu ou a sentir a chuva no corpo são experiências que deixam qualquer adulto enternecido com o brilho presente nos olhos das crianças” (p.29). As crianças entrevistadas revelaram gostar de brincar na Natureza quando está mau tempo, brincar na lama, ou em poças de água, sujando-se todos. A Íris explicou que só brinca “à chuva em casa às vezes. Mas gosto de apanhar água da chuva com a boca” (Íris: E4).

2.4.2. Valorização do brincar na Natureza no contexto educativo

Sobre a importância de as crianças brincarem na Natureza, as educadoras esclarecem que “é nesse contacto que as crianças tocam na terra, sentem as suas potencialidades, descobrem a Natureza nas suas linguagens diversas, desenvolvem capacidades de respeito pela Natureza e pelo outro. Estabelecem relações e ligações únicas. Fortalecem a imunidade” (Ed.G: Q2) e caracterizam este contacto com a Natureza como sendo “extremamente importante pois é através do contacto com meio natural que a criança desenvolve destreza e habilidades motoras eficazes que ajudam no desenvolvimento de todas as outras competências” (Ed.J: Q2), para além de permitir “não só compreender as necessidades de proteger o ambiente. Mas também aprender acerca do mundo que as rodeia através de experiências sensoriais diversas” (Ed.C: Q2).

As crianças ao terem contacto com a Natureza criam representações do real e apropriam-se do espaço que as envolve. Acerca da oportunidade dada às crianças para brincarem na Natureza durante o período educativo, as educadoras revelam que proporcionam tempo livre no exterior, visitas a parques, matas e quintas, realização de piqueniques e hortas. Uma das educadoras esclarece que “no espaço exterior do JI temos horta e vamos muitas vezes observar o que nos rodeia, as árvores, as flores, animais... temos o privilégio de estar no campo e como tal é um recurso que usamos como qualquer outro” (Ed.G: Q2). Neste seguimento, esclarecem que ao brincarem na Natureza, as crianças sistematizam conceitos, “relacionam-se entre si, esperam, partilham, experimentam, procuram soluções” (Ed.B: Q2), desenvolvem “a curiosidade natural da criança, dando-lhe liberdade para desenvolver todas as áreas de uma forma holística” (Ed.E: Q2), “são livres de andar, correr mexer, saltar, pular e não estão confinadas a um limite de espaço, além disso é na Natureza que surgem as descobertas, a procura de respostas e na experiência vivida encontram as respostas” (Ed.F: Q2), “aprendem a conhecer e a proteger a Natureza” (Ed.D: Q2), existindo “todo um processo de aprendizagem” (Ed.G: Q2) visto que “a Natureza está em constante transformação, e as crianças observam e participam nessa transformação” (Ed.B: Q2).

Na entrevista realizada à educadora Dora percebemos que considera importante as crianças brincarem na Natureza e esclarece que o JI é muito rico e caracterizado pela educadora como “uma quinta, está no meio do nada e no meio de tudo” (Ed.D: E1). Segundo a educadora, as crianças “aprendem a brincar na Natureza, aprendem a fazer. Eles são criativos e com pauzinhos, com pedrinhas, com areinhas, com florinhas, com folhas conseguem fazer a sua criatividade imaginar e divertirem-se muito.” (Ed.D: E1).

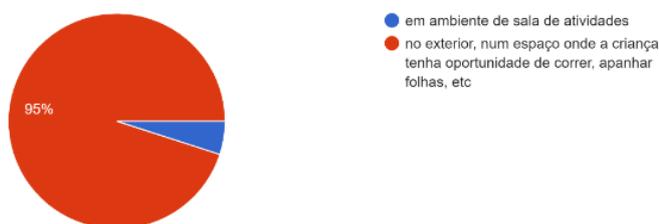
A educadora revela que, atualmente, os pais já reconhecem o valor do brincar na Natureza, no entanto, há casos particulares em que os pais são contra e não concordam com o facto das crianças saírem da sala, porque não querem que a criança se suje ou que fique constipada. Esclarece também que, em alguns casos, os pais avisam as crianças em casa para que não se suje, não rompa as calças, ou não leve areia nas calças e nos pés, inibindo as próprias crianças. Neste seguimento, em momentos de brincadeira no exterior a criança refere que “a mamã não me deixa” (Ed.D: E1). Sobre as crianças aprenderem com maior facilidade em ambiente de sala de atividades ou no exterior, a educadora entende que são necessários ambos, sendo um, o complemento do outro. No que concerne aos principais constrangimentos a este brincar na Natureza, a educadora esclarece que por vezes é o tempo horário, outras vezes o tempo meteorológico.

Sobre o facto de os pais serem ou não a favor desta interação com a Natureza, 95% das educadoras considera que sim.

No entanto, alguns educadores revelam que os pais travam o brincar na Natureza em contexto de JI por não quererem que os filhos cheguem sujos a casa, “têm medo que o sol lhes faça mal, e acham que é na sala que as crianças desenvolvem as competências” (Ed.D: E1). Também esclarecem que alguns pais têm bastante medo de que as crianças fiquem constipadas, que se magoem ou que sujem a roupa. A maioria das educadoras considera que as crianças aprendem com maior facilidade no espaço exterior, como revela o gráfico 6.

Gráfico 6: Relação entre aprendizagem no exterior e na sala de atividades

4.1. Considera que as crianças aprendem com maior facilidade:
20 respostas



Os materiais de fim aberto são vistos com grande potencialidade, sendo referidos como “materiais que promovem um desenvolvimento e uma aprendizagem” (Ed.D: Q2), “uma mão cheia de possibilidades de aprender” (Ed.G: Q2), “Recursos baratos, fáceis de adquirir com inúmeras maneiras de serem trabalhadas e exploradas através da imaginação e criatividade da criança” (Ed.E: Q2), no entanto, nem todos os educadores utilizam os mesmos.

Em suma, os educadores revelam que propõem atividades específicas no âmbito da Natureza, pois neste ambiente as crianças aprendem com maior facilidade. Como principais

constrangimentos esclarecem que, alguns JI têm espaços exteriores demasiado limpos e estruturados, a existência de projetos impostos pelo agrupamento que impedem de sair da sala ou a mentalidade dos adultos, pais, colegas e coordenadores da escola que impedem atividades livres no exterior.

3. Conclusões do Estudo

O estudo permitiu-nos perceber que o brincar é um poderoso motor da aprendizagem e desenvolvimento, no qual a criança descobre o mundo em que vive. O brincar na Natureza é visto não só como uma experiência que potencia o desenvolvimento holístico da criança como também previne e controla doenças. Verificámos que, as conceções relatadas pelos pais e educadores de infância, na maioria dos casos, vão ao encontro dos fundamentos teóricos apresentados neste trabalho. Para além disso, as conceções dos educadores são bastante indutoras do brincar na Natureza, no entanto, nem sempre podem colocá-las em prática por razões diversas, como regras impostas pelos agrupamentos, falta de espaço exterior natural, o receio que as crianças se sujem ou adoeçam, entre outras. O brincar na Natureza e o ar livre são muito valorizados assim como as experiências livres com a chuva, a terra, etc.

A Natureza permite que as crianças desenvolvam inúmeras capacidades, instiga a curiosidade, a cooperação, a partilha de ideias, estratégias, medos e desejos já para não falar do ímpeto exploratório. Ao contactarem com a Natureza existe também potencial para as crianças desenvolverem o respeito recursos naturais, percebendo que devem estimar a natureza, pois ela é fundamental para o ser humano. Percebemos também que o espaço exterior oferece múltiplas experiências que não são possíveis no espaço interior pois, no exterior, as crianças podem ser livres de outra forma, descobrindo o que as rodeia, valorizando e reconhecendo a Natureza e os seus elementos.

Na opinião das crianças percebemos que gostam de brincar na Natureza, chapinhar nas poças, mexer na terra e dar-lhes diferentes possibilidades de a explorar. Assim, recomendamos que os educadores e pais saiam das suas zonas de conforto com as crianças, proporcionando-lhes o contacto com espaços naturais, deixando-as explorar, inovar, arriscar... deixando-as brincar e crescer próximas da Natureza, com todos os benefícios que essa aproximação possibilita ao seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Concluindo, pelas experiências relatadas por profissionais em várias plataformas e pelo conhecimento de diversos contextos, não esperávamos algumas destas conceções. De facto, o brincar na Natureza parece ser muito valorizado nos JI dos participantes neste estudo, ao contrário das nossas expectativas. Neste sentido, as conceções dos educadores vão ao

encontro do que os vários autores citados neste trabalho defendem. No entanto ficará a dúvida relativamente à *décalage* entre as concepções e a prática nos contextos.

Referências bibliográficas

- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585.
- Dias, M.I.S, (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria.
- Goldstein, J. (dezembro de 2003). *Contributions of play and toys to child development*.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Cascais: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.

Capítulo 7

As potencialidades da Educação Física enquanto promotora da interdisciplinaridade em contexto Natureza

Rita Pereira

Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Coimbra
Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, ESE -
Instituto Politécnico de Coimbra
rpereira26@gmail.com

Pedro Mendes

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, ESE -
Instituto Politécnico de Coimbra
pmendes@esec.pt

Cristina Rebelo Leandro

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de
Educação
Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em
Música e Dança (INET-MD) - Pólo FMH
cristina@esec.pt

Resumo

O espaço exterior da escola pode funcionar como *affordance* para as crianças se tornarem mais ativas, ajudando-as a interligar diferentes saberes, e deste modo construir o seu próprio conhecimento. Este estudo contemplou 12 aulas de Educação Física (EF), tendo como matriz as Aprendizagens Essenciais (AE) da EF para o 2.º ano e decorreu no mês de março de 2022. As sessões de tipologia interdisciplinar tiveram como tema indutor a história “Arrumado”, onde foram trabalhados temas de várias disciplinas. Deste modo, uma turma do 2.º ano (20 alunos), de uma escola de Coimbra, vivenciou três sessões semanais de EF, duas em formato ‘tradicional’ e uma interdisciplinar, em dois contextos: escola e Natureza. Esta investigação pretendeu responder a dois objetivos: analisar a relevância do contexto Natureza na prática da EF do 1.º CEB e refletir sobre o papel da prática interdisciplinar entre a EF e as outras disciplinas. O instrumento metodológico utilizado foi o *focus groups*. A análise dos resultados permitiu concluir que o contexto Natureza foi o ambiente que as crianças elegeram como preferido para a prática de EF. Foi ainda possível constatar que as práticas interdisciplinares dinamizadas no decorrer destas aulas de EF mereceram grande relevância pelos alunos.

Palavras-chave: Educação Física, Contexto Natureza, Interdisciplinaridade, 1.º CEB.

Abstract

The school’s outdoors playground may work as *affordance* to make children more active, helping them to intertwine different acquirements, thus building their own knowledge. This study held 12 Physical Education (PE) classes, and used as guideline the Physical Education Essential Apprenticeships (EA) for the 2nd grade and elapsed in March 2022. These interdisciplinary sessions had as inductor the story “Arrumado” where different themes, from various disciplines, were approached. As such, a 2nd grade class (20 pupils) of a school in Coimbra, experienced three weekly PE sessions; two in a “traditional” format and an interdisciplinary one, in two contexts: school and Nature. This research aimed to respond two goals: analyse the relevance of Nature context in the primary school PE practice and reflect about the importance of the interdisciplinary practice among PE and the other subjects. The methodological instrument used was *focus groups*. The results’ analyses allowed us to conclude that the Nature context was the environment elected by children as their favourite to the PE practice. Was also possible to state that the interdisciplinary practices dynamized during these PE classes were of grate relevance for the pupils.

Keywords: Physical Education, Nature Context, Interdisciplinary, Primary School

1. Introdução

Existe um consenso generalizado sobre os benefícios da atividade física na população infantojuvenil e daí a preocupação com o tempo de empenhamento motor na EF ganhar cada vez mais relevância nos dias de hoje. Em linha com o descrito, a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou diversas recomendações.

Tem-se assistido a uma progressiva valorização do espaço *outdoor* como um contexto facilitador do desenvolvimento motor das crianças, potenciando ganhos de natureza fisiológica, psicológica, intelectual e social (Barton et al., 2016; Fjørtoft, 2001).

Numa perspetiva de integração curricular, vários contributos científicos referem a importância da interdisciplinaridade na escola que permite a interligação de diversos conteúdos das várias disciplinas como apoio à aprendizagem (Leandro, 2015; Mendes & Leandro, 2019; Pombo, 2021). Refira-se que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é um contexto privilegiado para a articulação dos conteúdos das diversas disciplinas (Leite & Pinto, 2016). Cabe às escolas e professores “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar” (DL 55/2018, p. 2931).

Sabendo que o contexto Natureza potencia o desenvolvimento curricular, a escola deveria aproveitar e potenciar esta aprendizagem uma vez que está associada a altos níveis de interesse dos alunos (Barton et al., 2016; Trindade, 2018).

Deste modo, os normativos legais e diversos contributos científicos apontam para uma mudança efetiva na escola, organização de espaços, diversificação de atividades e estratégias que promovam a aprendizagem e a autonomia, bem como a participação dos alunos na gestão do currículo e dos projetos a desenvolver em sala de aula (Cosme, 2018).

Tendo por base os objetivos da investigação, analisar a relevância do contexto Natureza na prática da EF do 1.º CEB e refletir sobre o papel da prática interdisciplinar entre a EF e as outras disciplinas, espera-se que este trabalho sensibilize a comunidade educativa e científica para os benefícios de uma prática da EF em diferentes contextos de realização: escola e Natureza.

2. Metodologia

O estudo foi desenvolvido no ano letivo de 2021/2022. Tratou-se de uma investigação-ação de natureza interdisciplinar e passou pelas seguintes fases: planificação, observação, reflexão, avaliação e reformulação (Bogdan & Biklen, 1994).

Amostra

Participaram no estudo 20 alunos, 11 rapazes e 9 raparigas, com uma média de idades de 7,45 anos ($\pm 0,50$), de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, de uma escola de Coimbra.

Instrumentos e procedimentos

A análise qualitativa da investigação apoiou-se na observação e na condução de *focus groups*.

Esta técnica assume-me como um método de investigação social consolidado e que permite analisar, interpretar e discutir o sentido e propósito da ação (Brandão et al., 2017).

Participaram vinte alunos do 2.º ano de escolaridade da turma envolvida no projeto. Tendo por base as recomendações de diversos autores, que sugerem que o tamanho do grupo possa oscilar entre 4 e 12 participantes (Krueger & Casey, 2009), optou-se por realizar 2 grupos de 7 alunos e 1 grupo de 6 alunos.

Os participantes foram informados sobre os objetivos em estudo e as regras de participação. As sessões decorreram na semana que se seguiu ao término do projeto interdisciplinar, na primeira semana de abril. Cada uma das sessões do *focus groups* durou cerca de 25 minutos. A aplicação do *focus groups* suportou-se num guião com 13 perguntas sobre o projeto interdisciplinar. As perguntas do guião dividiram-se em duas dimensões de análise, a EF em contexto Natureza e as práticas interdisciplinares. O referido guião foi previamente validado por três especialistas na área científica da Educação. Este painel foi composto por um doutorado em Ciências da Educação e por dois doutorados em Ciências do Desporto.

Espera-se, deste modo, analisar os testemunhos e a mensagem expressa no discurso dos alunos em relação à sua participação no projeto, na identificação dos conteúdos das disciplinas trabalhadas e o contexto onde decorreram as sessões.

Durante a implementação do projeto, no final de cada semana, os alunos construíram e preencheram uma ficha de autoavaliação.

3. Planificação do Projeto interdisciplinar

O plano anual resultou de uma avaliação inicial da turma e permitiu delinear as 10 unidades de ensino (UE), articulando entre si os conteúdos das AE propostas para o 2.º ano de escolaridade.

Depois, tendo por base um marco agregador de todas as UE, decidiu-se que cada uma teria por base uma história recomendada para o 2.º ano de escolaridade em interligação com os temas e envolvendo as outras disciplinas, como é descrito na Figura 1.

Figura 1. Estrutura anual das UE de EF previstas para o 2.º ano de escolaridade

Disciplina/ Domínios/Blocos	SET UE1	OUT UE2	NOV UE3	DEZ UE4	JAN UE5	FEV UE6	MAR UE7	ABR UE8	MAI UE9	JUN UE10
	Bichos, Bichinhos e bicharocos Sidónio Muralha	Quando eu nasci Isabel Minhós Martins	Contos Populares Portugueses "A Carochinha" Adolfo Coelho	A girafa que comia estrelas José Eduardo Agualusa	Ou isto ou aquilo Cecília Meireles	O elefante cor-de-rosa Luísa Dacosta	ARRUMADO Emily Gravett	Tépluqué Manuel António Pina	A menina Gotinha de Água Papiano Carlos	Grandes amigos Linda Sarah e Benji Davies
Perícias e Manipulações	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Deslocamentos e Equilíbrios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Português										
Oralidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura e Escrita						X	X		X	
Educação Literária	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gramática	Alfabeto	Singular e plural	Sinais de pontuação	Sinónimos antónimos	Texto narrativo Diálogo	Ordem alfabética	Divisão silábica	Nomes Verbos	Texto informativo	Determinantes artigos
Matemática										
Números e Operações	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Geometria e Medida		X	X	X	X	X			X	X
Organização e Tratamento de Dados	X		X	X	X		X		X	X
Estudo do Meio										
Natureza	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Sociedade	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Tecnologia					X	X				X
Natureza/Sociedade/Tecnologia			X				X	X	X	X
Educação Artística										
Dança		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Artes Visuais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Musical	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Expressão Dramática/Teatro			X	X		X	X	X		X

O design da investigação foi concertado entre a professora investigadora e orientadores. Este design teve em conta o horário semanal da turma, a variação dos dias da semana em que os alunos praticavam EF (dias seguidos e alternados) e os contextos de realização (Escola e Natureza).

Para esta pesquisa, optou-se pela unidade de ensino de março. Esta tomada de decisão justifica-se pela necessidade de conceitualizar e planificar as sessões desta UE e, para tal, pressupôs um conjunto de procedimentos.

O plano da UE contemplou 12 aulas de EF de cariz tradicional e interdisciplinar. Deste modo, a turma vivenciou três sessões semanais de EF, com a duração de 45 minutos.

Conforme é possível observar na Figura 2, foram elaborados 12 planos de aula, divididos em quatro semanas. Em cada semana, os conteúdos de EF eram semelhantes, variando os contextos onde eram realizadas as sessões e também não descurando o grau de complexidade.

Figura 2. Esquema com os conteúdos das diferentes disciplinas da UE março

Disciplina/objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Educação Física	N	E	N_I	E	N	E_I	N	E	E_I	E	N	N_I
Perícias e Manipulações												
LANÇAR para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e RECEBER-LA com as duas mãos acima da cabeça (o mais alto possível) e perto do solo (o mais baixo possível).	x	x	x									
LANÇAR uma bola em precisão a um alvo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos;				x	x	x				x	x	x
SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.				x	x	x				x	x	x
SALTAR e TRANSPORTAR um objeto portátil num trajeto;							x	x	x			
Deslocamentos e Equilíbrios												
CORRER em diversas direções evitando alguns obstáculos	x	x	x							x	x	x
DESLOCAR-SE para a frente, para os lados e para trás sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio.	x	x	x				x	x	x			
TRANSPOR obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade	x	x	x	x	x	x						
Realizar SALTOS «de coelho» no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos.				x	x	x						
SALTAR em comprimento, após corrida de balanço e chamada a um pé, com receção a pés juntos;	x	x	x									
SUBIR e DESCER uma corda.				x	x	x				x	x	x
DESLOCAR-SE para a frente em apoio unipedal;							x	x	x	x	x	x
SALTAR em duplo apoio							x	x	x	x	x	x
Jogos												
Jogos de cooperação	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Português												
Escuta ativa de obra literária			x			x			x			x
Dizer, de modo dramatizado, adivinhas, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados;									x			
Classificar as palavras quanto ao número de sílabas;									x			
Matemática												
Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 999 e identificar o valor posicional de um algarismo.						x						
Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.						x						
Estudo do Meio/Natureza												
Categorizar os Seres Vivos: semelhanças e diferenças observáveis: Revestimento, Alimentação, Locomoção, Reprodução			x			x			x			
Educação Artística (Dança)	x	x	x	x	x	x			x			x
Educação Artística (Artes Visuais)			x			x			x			x
Educação Artística (Expressão Dramática)						x						
Cidadania e Desenvolvimento												x
Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção												x
AVALIAÇÃO	Avaliação para as aprendizagens											

(Legenda: N – Natureza; E – Escola; N_I – Natureza interdisciplinar; E_I – Escola interdisciplinar)

As sessões de EF de tipologia interdisciplinar tiveram como tema indutor a história “Arrumado” (Gravett, 2017), onde foram trabalhados temas de várias disciplinas, repartindo a história em 4 partes, como é visível na Figura 3.

Figura 3. Design da UE de março

março de 2022		1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana
	"Arrumado"	1- dia 9 - Natureza 2- dia 10 - Escola 3- dia 11 - Natureza (interdisciplinar)			
	"Ousado e organizado"		4- dia 14 - Escola 5- dia 16 - Natureza 6- dia 18 - Escola (interdisciplinar)		
	"Enganado"			7- dia 21 - Natureza 8- dia 24 - Escola 9- dia 18 - Escola (interdisciplinar)	
	"Ajudado"			10- dia 30 - Escola 11- dia 31 - Natureza 12- dia 1/04 - Natureza (interdisciplinar)	

O *design* da investigação suportou-se na alternância dos contextos de prática, Natureza – escola e aula tradicional versus aula interdisciplinar.

Os planos de aula foram revistos por três especialistas ligados à Educação. Este painel considerou que os planos atendiam ao propósito desta investigação, enaltecendo a sua adequabilidade e originalidade para o 2.º ano de escolaridade. Algumas sugestões foram: valorizar o grau de complexidade gradual dos exercícios ao longo das semanas, ler a história na totalidade no início do estudo e também ler/relembrar antes da aula interdisciplinar, no sentido de contextualizar as crianças.

No final de cada semana, os alunos fizeram a autoavaliação através do preenchimento de um cartão a ser arquivado no dossier do Aluno mediante as tarefas trabalhadas nessa semana.

Figura 4. Modelo de Autoavaliação

Autoavaliação Semanal _____

☺ que eu mais gostei

Fui capaz de...	Desenho	☺	☹	☹
Realizar os jogos				
Lubir uma corda				
Saltar à corda				
Transportar obstáculos (2 apoios)				
Saltar (coelho)				
Acertar com a bola no alvo				
Identificar as classes dos animais				

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

(Legenda: desenhos identificativos retirados do Programa Ilustrado de EF)

4. Implementação do Projeto Interdisciplinar

Em linha com as recomendações de Carreiro da Costa e Valeiro (2005) e de Siendentop (2005) para uma sessão de EF eficaz, a professora adotou as seguintes rotinas de instrução, gestão/organização e clima de aula:

- Deu instruções de forma breve e sucinta durante todas as aulas e, na sequência das tarefas, procurou sempre que os alunos mantivessem a atenção na realização das mesmas;
- Exemplificou ou solicitou a um aluno para demonstrar o exercício aos seus pares;
- Posicionou-se de modo a ter um controlo visual de toda a turma;
- Teve o cuidado de procurar reduzir o tempo de espera na transição entre os exercícios e nas diferentes partes das aulas para que os alunos se mantivessem ativos para assim aumentar o tempo útil de prática. No mesmo sentido, os exercícios nas diferentes partes dos planos de aula foram programados por estações, estafetas ou percurso;

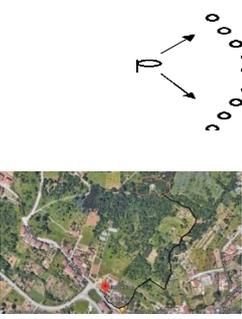
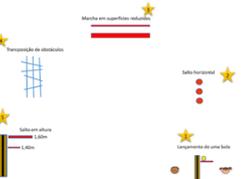
- Os alunos foram divididos em pequenos grupos e/ou pares para evitar tempos de espera na realização dos exercícios;
- Incentivou a prática colaborativa entre os alunos na execução das tarefas propostas.

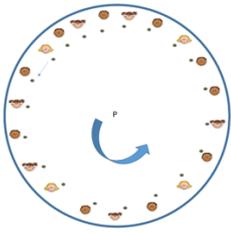
Os planos de aula respeitaram a mesma estrutura ao longo das UE.

Para melhor compreensão, apresenta-se o plano de aula 1 (v.d. Figura 5).

Figura 5. Plano de aula n.º 1 no contexto Natureza

Aula	Local	Dia: 9 março de 2022	Hora: 9:30-10:15
N.º 1	Natureza	1.ª semana	
População-alvo (idade)			
1.º CEB – 2.º ano de escolaridade (7/8 anos)			
1.1.1.1.1.1.1.1			
1.1.1.1.1.1.1.2 <i>Conteúdos</i>			
Deslocamentos e Equilíbrios			
Corrida; marcha em superfícies reduzidas; salto em comprimento; salto na vertical; salto sobre um obstáculo; salto em duplo apoio; transposição de obstáculos;			
Perícias e Manipulações			
Lançamento por cima de um objeto e receção;			
Jogos			
Jogo de cooperação (apanhar pinhas, bugalhos e bolotas em grupos); jogo da mosca			
Educação Artística:			
Dança			
Apropriação e Reflexão			
1.1.1.1.1.1.1.3 <i>Objetivos da aula</i>			
O aluno demonstra ser capaz de:			
Deslocamentos e Equilíbrios			
Correr em diversas direções evitando alguns obstáculos naturais (corrida na mata);			
Deslocar-se para a frente, para os lados e à retaguarda sobre superfícies reduzidas e elevadas, mantendo o equilíbrio;			
Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados em distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade;			
Saltar em comprimento com receção em dois apoios;			
Saltar na vertical para tocar num objeto suspenso com receção equilibrada;			
Perícias e Manipulações			
Lançar para cima e posterior receção com as duas mãos por um outro aluno;			
Jogos			
Descobrir e recolher objetos (pinhas) para um local previamente definido e o mais rapidamente possível;			
Educação Artística:			
Dança			
Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo jogo cantado;			
Recursos: Professora Titular de Turma, Professor de Educação Especial e uma Assistente Operacional			
Recursos materiais: 100 m de sisal, cronómetro			
Recursos naturais: ramos de árvores, pinhas, bugalhos, bolotas, árvores, troncos de árvores, pedra			

Tempo		Organização	Tarefas/Situações de aprendizagem
T	P		
Inicial			
15	15		<p>Os alunos deslocam-se a pé para a mata/floresta próxima da escola.</p> <p>Os alunos colocam-se em semicírculo, à frente da professora e escutam as indicações.</p> <p>A professora organiza a classe em 5 grupos de 4 elementos e atribui a cada grupo um número (de 1 a 5).</p> <p>Tarefa 1: a professora explica o jogo “Floresta limpa”, em que os grupos têm de procurar no espaço delimitado o maior número possível de pinhas, bugalhos e bolotas e colocar no espaço reservado para esse efeito (dentro de um círculo de sisal) durante 4 minutos.</p> <p>Tarefa 2: os alunos fazem a contagem dos elementos recolhidos.</p> <p>A professora dá o feedback e agradece o empenho de todos.</p> <p>No final, os alunos levam os materiais para o local indicado pela professora e voltam para o semicírculo.</p>
10	4'		4'
FUNDA MENTA L			<p>Cada estação está representada por um número de 1 a 5.</p> <p>A professora explica o que cada grupo faz em cada estação, enquanto exemplifica.</p> <p>Os grupos são distribuídos pelas estações e ao sinal da professora iniciam os exercícios.</p> <p>A cada 4min os grupos rodam de estação (em cada estação deverão repetir o exercício até terminar o tempo definido). Deverão aguardar pelo sinal da professora para rodar.</p> <p>Estação 1</p> <p>Os alunos, organizados por pares, lançam por cima de um tronco de uma árvore uma pinha, um lança a pinha e o outro recebe e depois trocam de funções. Repetem o exercício durante o tempo de permanência na estação.</p> <p>Critério de eficácia: lançar por cima do ramo e receber a pinha.</p> <p>Nível avançado: lançar e receber a pinha a uma distância de 5 metros; Nível intermédio: lançar e receber a pinha a uma distância de 3 metros.</p> <p>Estação 2</p> <p>Os alunos realizam o jogo da mosca.</p> <p>Os alunos colocam-se em fila e definem qual será a “mosca”, o ultimo aluno que tem a função de aumentar a distância das pedras com passos maiores.</p> <p>Colocam-se as pedras à distância de um pé entre si e todos os alunos têm que saltar sem tocar nelas.</p> <p>Quando, por último, salta a mosca, aumenta a distância da última pedra com o seu passo. No lugar onde o último pé da mosca toca no chão, coloca-se então a pedra e o jogo reinicia depois do lado onde se aumentou a distância. A distância das pedras vai aumentando e perde quem não conseguir saltar a mesma distância que a mosca.</p> <p>Critério de eficácia: saltar o mais longe possível.</p> <p>Estação 3</p> <p>Os alunos caminham sobre uma superfície reduzida (tronco no chão) e voltam deslocando-se lateralmente sobre o tronco.</p> <p>Critério de eficácia: deslocar-se sobre um tronco sem se desequilibrar.</p> <p>Nível avançado: o aluno caminha num tronco com menor diâmetro; Nível intermédio: o aluno caminha num tronco com maior diâmetro.</p> <p>Estação 4</p> <p>Cada aluno transpõe os obstáculos da floresta (teia construída) no espaço previamente delimitado. Quando terminar inicia o seu colega.</p> <p>Devem realizar o exercício todos os elementos do grupo, tentando não tocar na teia.</p> <p>Critério de eficácia: o aluno transpõe a teia sem tocar no sisal.</p> <p>Nível avançado: o aluno transpõe a teia; Nível intermédio: o aluno transpõe a teia com malha maior (buracos com diâmetro com cerca de 60 cm).</p>
13	3'		23

36		<p>Estação 5 Os alunos saltam para tocar num ramo de árvore com receção equilibrada no solo. Critério de eficácia: saltar na vertical e tocar no ramo. Nível avançado: o aluno toca no ramo a 1,60 m; Nível intermédio: o aluno toca no ramo a 1,40 m.</p>
FINAL	<p>Roda simples concêntrica</p>  <p>Na sala de aula os alunos farão uma breve autoavaliação do seu desempenho dos exercícios.</p>	<p>A professora ensina o jogo cantado verso a verso e os alunos repetem para memorização. “Lá vai uma, Lá vão duas, três pombinhas a voar, Uma é minha, Outra é tua, Outra é de quem a apanhar.”</p> <p>1.ª FASE DE APRENDIZAGEM Todos juntos, com uma pinha segura na mão direita, sentados no chão, vão repetir o jogo cantado realizando um movimento sincronizado entre todos. “Lá vai uma,” – quando dizem “uma”, todos passam a pinha para o colega do lado direito; “Lá vão duas” – quando dizem “duas”, passam a pinha que receberam do colega do lado esquerdo para o lado direito; “Três pombinhas a voar,” quando dizem estas palavras, passam a pinha para o colega do lado direito; “Uma é minha,” – todos passam a pinha para o colega do lado direito; “Outra é tua” – quando dizem tua, passam a pinha que receberam do colega do lado esquerdo para o lado direito; “Outra é de quem a apanhar,” quando dizem estas palavras, passam a pinha para o colega do lado direito; “Uma é minha,” todos passam a pinha para o colega do lado direito.</p> <p>A professora dá o feedback da aula e faz uma avaliação do desempenho dos alunos na aula.</p>

Algumas evidências da aula 1 em contexto Natureza são possíveis de visualizar nas figuras 6 e 7.

Figura 6. Tarefa 1 – Plano de aula 1



Figura 7. Tarefa 2 – Plano de aula 1



Após o material arrumado, procedeu-se à explicação e exemplificação dos exercícios da parte fundamental da aula. Depois os alunos, divididos em grupos, procederam à realização das diferentes ações motoras nas estações, como é visível nas figuras 8 e 9.

Figura 8. Estação 5



Figura 9. Estação 4



Na parte final da aula, a professora explica e ensina o Jogo Cantado “Lá vai uma, lá vão duas ...”, de (Fernandes, s.d) em que os alunos usaram material natural, uma pinha (v.d. Figura 10).

Figura 10. Preparação do Jogo cantado



No final da semana, na sala de aula, os alunos fizeram a autoavaliação, tendo em conta os exercícios realizados e procederam à ilustração dos exercícios. Complementarmente, avaliaram o seu desempenho nas aulas (v.d. Figura 11).

Figura 11. Exemplo de um aluno (autoavaliação da primeira semana de aulas)

O que eu mais gostei



Já sou capaz de...	Desenho/imagem	😊	😐	☹️
me equilibrar no tronco		X		
transpor a teia		X		
saltar (mesca)		X		
saltar em altura		X		
lançar e apanhar		X		
fazer o jogo			X	

Nome: Leonor Data: 09/03/2020

(Legenda: 😊 cumpri com facilidade todos os critérios definidos; 😐 cumpri com alguma dificuldade alguns critérios definidos; ☹️ cumpri com dificuldade os critérios definidos)

5. Resultados e Discussão

5.1. A EF em diferentes contextos, escola e Natureza

Os alunos manifestaram, de forma unânime, que gostaram mais de realizar as aulas de EF em contexto Natureza. Foram vários os testemunhos do entusiasmo pela prática motora neste contexto e a sua relação com as demais disciplinas: “na mata, porque tinha a ver com a história”, “na mata, porque lá ouvíamos os animais e estávamos na natureza”, “na mata, porque a história passava-se na floresta, ouvíamos os animais e a fazer exercícios com materiais naturais” (...) são alguns exemplos referidos pelos alunos.

Relativamente à escolha do contexto Natureza, verificamos quer pelos professores quer pelos alunos maior motivação e interesse. Sobre este assunto, Twohig-Bennett & Jones (2018) consideram que este contexto é um meio privilegiado de aprendizagem.

Em relação ao exercício que mais gostaram de fazer, os alunos valorizaram as possibilidades de ação que o contexto Natureza lhes proporcionou, mais especificamente, o exercício de transportar um tronco e saltar em dois apoios e também a teia construída em sisal. Vários estudos apontam que este contacto regular com a natureza, oferece vários benefícios para as crianças (Coelho et al., 2015; Ramos, Figueiredo & Coelho, 2021).

Quando questionados sobre o que gostaram menos das aulas, os alunos demonstraram dificuldade, ou até incapacidade, em identificar atividades que tenham realizado com menos apreço ou vontade.

Os alunos atribuíram adjetivos às aulas de EF, como “espetacular”, “educativa”, “maravilhosa”, “fantástica”, “divertida”, “excelente”, “fixe”, “boa” e “linda”. Estes testemunhos evidenciam grande ligação e forte impacto nas crianças, na medida em que estava bem presente em cada uma delas o que fizeram nestas aulas. As crianças ativas apreendem com maior facilidade os conteúdos trabalhados num ambiente prazeroso (Hanscom, 2018, pp. 167; Neto, 2020, pp. 127).

Os alunos ao serem desafiados se replicariam este tipo de aulas, caso fossem professores, responderam, contundentemente, que sim! “Na mata, deixava-os explorar no final para treinarem ainda mais os exercícios”, “Sim, (...) todos os dias os meus alunos iriam à mata e fazia muitos jogos com os materiais da Natureza”, “Sim, porque faz sentido”.

A escola deve fomentar a curiosidade e autonomia (Neto, 2020, pp. 226; Trindade, 2018, pp.125) para que os alunos relembrem e sintam vontade de aprender e falem com entusiasmo sobre a escola.

Na questão sobre a partilha com a família, os alunos afirmaram que contaram em casa e na sua maioria, os pais e irmãos, usaram a expressão “divertido”, “eu expliquei-lhe alguns exercícios”, “a minha mãe disse que um dia queria ir conhecer a mata e fazer os exercícios”. Estes relatos atestam o forte impacto que estas aulas em contexto natureza tiveram junto dos alunos.

5.2. A prática interdisciplinar entre a EF e as restantes disciplinas

Os alunos recordaram as partes da história, associando uma palavra a cada parte. Para os alunos “Arrumado” fazia lembrar “O texugo Pedro queria arrumar a floresta, porque achava que estava tudo desarrumado” e também a transposição para a realidade “como nós quando vamos por aquela colina e vemos lixo espalhado”. Na parte “ousado e organizado” os alunos responderam que “o texugo apanhou todas as folhas e colocou-as nos sacos do lixo”. A parte “Enganado” faz referência (...) “Quando chegou a noite e percebeu que tinha posto cimento

por cima da sua casa” e na parte “Ajudado” os alunos responderam: “(...) quando os animais vieram ajudar o texugo a partir o cimento, plantar as árvores (...)”. A integração curricular de temas indutores como uma história narrada ou lida em contexto turma no planeamento de outras disciplinas como a EF, a Matemática e o Estudo do Meio, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem e de hábitos de leitura, e também para o enriquecimento do vocabulário (Santos, 2010).

Os alunos quando questionados se conseguiam identificar os conteúdos trabalhados das diferentes disciplinas nas doze aulas em análise, responderam afirmativamente, ou seja, sinalizaram com grande clarividência diversas evidências interdisciplinares:

a) na Matemática (...) “quando tivemos de fazer contas”, “quando contámos os elementos dentro do arco”, “quando contámos as sílabas”; b) no Português (...) “Aquele em que tínhamos de dizer se era monossílabo, dissílabo, ... e de colar no cartaz”, “quando preenchemos os cartões”; e, c)... no Estudo do Meio (...) “estivemos sempre a trabalhar”, “dizer se o animal é mamífero, peixe, anfíbio, ave ou réptil e colar no cartaz”, “Quando tínhamos o nome do animal colado na testa e tínhamos de fazer perguntas para descobrir a resposta”.

Foi evidente o consenso que se gerou nos alunos sobre a ocorrência das práticas interdisciplinares nesta investigação-ação.

Destacaram-se entre os jogos e tarefas realizadas, as danças de roda, o jogo da classificação das palavras quanto ao número de sílabas. De facto, os alunos apreciaram a prática destas atividades de cunho lúdico, mas com um relevante valor formativo: “quando dançámos Indo eu, indo eu, a caminho de Viseu, ...” e “de passar a pedra quando estávamos na roda”. As “brincadeiras infantis” tais como tradições infantis orais e ritmo-expressivas, são um meio facilitar para promover o desenvolvimento das crianças (Leal, 2009). Os alunos foram igualmente capazes de identificar o jogo e o movimento como um meio potenciador de aprendizagem de conteúdo curricular de outras disciplinas: “Gostei de fazer o jogo em que tinha de dizer se era monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo, correr e colar no cartaz”. Sobre este propósito, autores realçam que que as crianças compreendem melhor os conceitos, uma vez que o movimento auxilia nas ligações entre as aprendizagens (Leandro et al., 2018). Vários são os estudos que consideram a interdisciplinaridade como uma ferramenta importante na promoção de um ensino integrador e contextualizado com a realidade (Cosme, 2018; Pombo, 2021).

6. Conclusão

Tendo em conta os objetivos da investigação e os resultados apurados, é possível concluir que os alunos manifestaram uma clara preferência pelas aulas de EF em contexto Natureza. Os mesmos igualmente apreciaram o manuseamento de materiais naturais na realização dos inúmeros exercícios que o contexto natureza lhes proporcionou.

Os alunos foram ainda capazes de identificar e de valorizar as práticas interdisciplinares dinamizadas nas aulas de EF.

Foi notório o empenhamento dos alunos através de uma aprendizagem ativa. Deste modo, seria desejável mais projetos similares que avaliassem o impacto do contexto natureza no ensino da EF e igualmente a relevância da interdisciplinaridade e a sua integração curricular no 1.º CEB.

Referências bibliográficas

Barton, J., Bragg, R., Wood, C., & Pretty, J. (2016). *Green Exercise – Linking Nature, Health and Well-being*. Routledge.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brandão, C., Taquette, S., & Ribeiro, J. (2017). O papel da investigação qualitativa em psicologia? *Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(4), 228. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v6i4.1731>

Carreiro da Costa, F., & Valeiro, M. (2005). *The art and science of teaching in Physical Education and Sport*. Edições FMH.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). *Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: os benefícios do contacto com a natureza*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 10, 111-117. doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.585

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943. Ministério da Educação.

- DGE (2018). Aprendizagens essenciais – Educação Física. 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consultado a 11 de setembro de 2021.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_educacao_fisica.pdf
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, M. (s.d) *Danças, Lengalengas e Jogos Cantados*. Câmara Municipal de Oeiras.
- Fjørtoft, I. (2001). *The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children*. Early Childhood Education Journal, 29 (2), 111-117.
- Gravett, E. (2017). *Arrumado*. Livros Horizonte.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (4 Ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Leal, S. (2009). As linguagens das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In I. Condessa (ed), *(Re)aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pág. 115-128). Universidade dos Açores.
- Leandro, C. (2015). *A Dança Criativa e a Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos de uma abordagem interdisciplinar no Estudo do Meio, no Português, na Matemática e na atitude criativa*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana.
- Leandro, C., Monteiro, E. & Melo, F. (2018). *Manual de Dança Criativa: uma aprendizagem interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Psicosoma.
- Leite, C., Pinto, C. (2016). *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 48, pp. 69-91.
- Kaittani, D., Kouli, O., Derri, V. & Kioumourtzoglou, E. (2017). Interdisciplinary Teaching in Physical Education. Arab Journal of Nutrition and Exercise, 2 (2), 91-101.
- Mendes, P. & Leandro, C. (2019). Práticas educativas interdisciplinares e intergeracionais no Ensino Básico. In M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, E. Silva, G. Santos, R. Patrício. & L.,

- Castanheira (Eds). IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) - Livro de atas. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação (p.749-755).
- O'Hara, K., Costa, L., Pinho, J., Vasques, F., & Amaral, M. (2020). Expedição à Serra & Escola Ativa: um exemplo de integração no 1º ciclo. In R. Mendes, M. J. Silva, & E. Sá, *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp. 75-77). Universidade de Coimbra.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Alêtheia Editores.
- Ramos, R., Figueiredo, A. & Coelho, A. (2021). *Potencialidades da educação na natureza em contextos de infância: uma revisão sistemática de literatura*. Universidade de Aveiro. *Indagatio Didactica*, vol. 13 (3), julho 2021 <https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25569>.
- Siedtentop, D. (2005). The effective physical educator: then and now avec les hommages de l'auteur à Maurice. In F. Carreiro da Costa, & M G Valeiro, *The art and Science of teaching in physical education and sport* (pp. 89-104). Faculdade de Motricidade Humana.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação.
- Twohig-Bennett, C., Jones, A. (2018). *The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes*. *Environmental Research*, 166, 628-637).

Capítulo 8

A natureza do fazer de conta e o fazer de conta com a natureza

Cristiana Domingues Quinta

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais –

Politécnico de Leiria

cristianaquinta95@hotmail.com

Clarinda Barata

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -

Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e Inovação

clarinda.barata@ipleiria.pt

Miguel Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -

Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

miguel.oliveira@ipleiria.pt

Resumo

O presente ensaio investigativo apresenta um estudo de caso sobre o recurso a materiais da natureza na Educação Pré-Escolar. Deste modo procurámos perceber “Qual o impacto, no jogo dramático das crianças, da introdução de materiais da natureza na área do faz de conta?”. Como objetivos do estudo, pretendemos perceber como se processa o jogo dramático na área do faz de conta com os materiais lá existentes e analisar o mesmo com a introdução dos materiais da natureza. Pretendemos também perceber se a introdução dos materiais da natureza altera ou amplia o jogo dramático das crianças na área do faz de conta e refletir sobre o impacto desta mudança. Este estudo qualitativo, através da observação, permitiu-nos perceber que as crianças, primeiramente, estavam desmotivadas e a sua criatividade no momento do jogo dramático estava bastante comprometida, uma vez que os materiais existentes na área do faz de conta permaneciam inalterados e já não ofereciam muitas possibilidades de exploração. Com a introdução dos materiais da natureza, não só verificámos uma crescente motivação em frequentar esta área, como também uma ampliação do jogo dramático das crianças. Verificámos um aumento do vocabulário; a complexificação das personagens e ações; os objetos transformados; a mobilização de diversos conhecimentos, nomeadamente relativos a processos científicos, à origem e função dos materiais e a problemas ambientais, bem como à sensibilização para a preservação e respeito pelo meio ambiente.

Palavras-chave: Área do faz de conta, Educação Pré-Escolar, Elementos da natureza, Jogo dramático.

Abstract

This investigative essay presents case study about the use of nature materials in pre-school education. In this way, we tried to discover answers to this question: “What is the impact, on children's dramatic play, of the introduction of materials from nature in the area of make-believe?”.

The aim of the study is trying to understand the importance of dramatic games used in the area of make-believe, with materials already existing and analyze the same with the introduction of materials from nature. We also intend to understand if the introduction of materials from nature alters or expands children's dramatic play in the area of make-believe and to reflect on the impact of this change. This qualitative study, through observation, allowed us to understand the children at first, if they were unmotivated and if their creativity at the time of the dramatic game was quite compromised, since the existing of the nature materials in the

area of make-believe remained unchanged and no longer offered many possibilities for exploration.

With the introduction of nature materials, we not only observed a growing motivation to visit this area, but also an expansion of the children's dramatic play. We also observed an increase of their vocabulary; more complexity of characters and actions; a new using of objects; more mobilization of diverse knowledge, namely concerning scientific processes, a new interest in the origin and function of materials and environmental problems, as well as raising awareness of the preservation and respect for the environment.

Keywords: Area of make-believe, Preschool Education, Elements of nature, Dramatic game.

1. Introdução

O presente artigo decorreu de um ensaio investigativo no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na ESECS do Politécnico de Leiria. Com este estudo, pretendeu-se aprofundar conhecimentos associados ao jogo dramático na infância e ao brincar com elementos da natureza, bem como transformar a área do faz de conta, no contexto de jardim de infância (JI), onde se realizou a prática pedagógica. Durante o percurso vivenciado, verificámos alguns desafios relativamente ao brincar na e com a natureza e, em simultâneo, uma área do faz de conta que permanecia inalterada e que trazia pouco desafio e criatividade às crianças, nomeadamente no seu jogo dramático. Depois de verificarmos estes desafios, decidimos debruçar-nos sobre estes assuntos e aprofundar os nossos conhecimentos de forma a encontrar respostas para esta problemática, tentando perceber que impacto poderia ter a introdução de materiais da natureza na área do faz de conta no jogo dramático das crianças.

Com a partilha deste ensaio investigativo, esperamos contagiar futuros e atuais educadores, bem como outros profissionais de educação, a olhar para a área do faz de conta e a fazer dela uma oportunidade de enriquecer o jogo dramático das crianças, em contexto educativo.

2.1. O Jogo dramático no jardim de infância

O jogo de faz de conta é uma das atividades mais comuns na infância e, por esse motivo, tem vindo a ser uma área de interesse para os investigadores (Branco, Maciel & Queiroz, 2006). O recurso à fantasia e imaginação, dá asas a muitas brincadeiras, onde vivenciam e experimentam vários papéis (Sousa, 2003). Kowalski (2005), afirma que o jogo dramático, “É uma forma de compreender a experiência do quotidiano pessoal re-conhecendo e relacionando dados, o que ajuda a perceber empática e distanciadamente os outros e situações já vividas” (p.50), sendo esta uma maneira de “pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (Slade, 1978, pp.17-18).

No jogo simbólico, as crianças têm a possibilidade de experimentar e pôr em prática competências sociais, quer no relacionamento com as outras crianças e adultos, quer no relacionamento com o espaço e materiais, quer no conhecimento do seu *eu*, sendo este um processo muito importante no que concerne ao desenvolvimento e expressão da sua personalidade (Katz & McClellan, 1996; Miorando & Rodrigues, 2012). As crianças projetam o que já viveram e demonstram a perceção do mundo real, representando situações quotidianas (Aguilar, 2001; Vygotsky, 2012)

No JI, uma das áreas mais requisitadas pelas crianças é a área do faz de conta, onde a criança explora, transforma-se e evolui, usando os seus cinco sentidos. A criança assume a sua identidade individual e também coletiva de forma lúdica e harmoniosa (Rigolet, 2006).

Considerando a importância do jogo dramático no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, é de notar o papel fulcral que o educador deve estabelecer com as crianças e com os materiais, de modo a promover um ambiente propício a novas aprendizagens. Santos (2001, p.97-98) refere que “O [educador] deve estar atento às necessidades referentes à faixa etária das crianças, para poder, junto com elas, estabelecer uma organização do material que possibilite o acesso a todos.”.

2.2. A imaginação e a resolução de problemas

A imaginação e a criatividade são ferramentas importantíssimas que nos podem levar à resolução de problemas. Uma das formas mais simples de desenvolver O desenvolvimento da criatividade e da imaginação na criança é possível nas atividades que ela mais gosta de realizar, ou seja no brincar. Desta forma, as crianças experimentam diversas maneiras de resolver pequenas peripécias, expressando-se à sua maneira e de forma livre, sem que ninguém a julgue ou critique. No brincar ao faz de conta, a criança guia as suas histórias consoante a sua imaginação. Essa função imaginativa, advém da resiliência que as crianças apresentam relativamente às situações que lhes ocorrem na vida, sendo estas mais ou menos complexas (Smith, 2006; Sarmiento, 2004).

As crianças, ao brincarem com outras crianças ou com objetos, vão-se deparando com diversos problemas que são resolvidos facilmente através da sua capacidade imaginativa (Ribeiro, 2002). O jogo dramático permite às crianças imaginar e expressar as suas ideias de forma livre, partilhando-as com outras crianças. Desta forma, para além de estimular a capacidade criativa, mobiliza importantes competências ao nível social, cooperando umas com as outras de forma a chegarem a uma possível forma de resolver uma situação problemática (Bento, 2015). Segundo Ribeiro (2010), a criatividade exprime-se melhor num “regime liberal” e, em regra, desenvolve-se melhor “num contexto social e cultural estimulante” (p.18), daí reforçar a necessidade do educador promover contextos onde dê espaço e tempo à criança de forma a estimular a capacidade criativa.

2.3. Os elementos da natureza enquanto material de fim aberto

Na natureza, encontramos infindos materiais que são o mote para muitas brincadeiras. Presentes na natureza, oferecem experiências ricas e diversas potencialidades na brincadeira das crianças, sendo designados como materiais de fim aberto. Bento (2015, p. 133), destaca a importância de “(...) fornecer materiais soltos, sem fins específicos (e.g. caixas, tubos de plástico, garrafas, elementos naturais), uma vez que estes potenciam um brincar variado, rico e complexo”. Vale (2013), acrescenta ainda que, “Estes materiais/objetos não estruturados, utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade (...), não deixando de ser brinquedos, pois brinquedo é qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar” (p.13). Nos objetos, as crianças representam, muitas vezes, as suas preocupações, medos ou sentimentos e estes potenciam explorações com o intuito de conhecer melhor as suas propriedades (Rodrigues & Roque, 2005).

Apesar das crianças, naturalmente, atribuírem significados e funcionalidades aos objetos, quando se trata de materiais de fim aberto as possibilidades tornam-se mais vastas, tendo a criança que, unicamente, dar voz e corpo à sua imaginação, dando sentidos novos aos materiais usados (Ryngaert, 1981). Enquanto os brinquedos industrializados têm, normalmente, uma função atribuída, os materiais de fim aberto, como os da natureza, possibilitam muitas funcionalidades diferentes. Hanscom (2018) refere que “uma pinha pode transformar-se em qualquer coisa. Já a vi a ser transformada num tesouro, numa chave, numa moeda, (...)” (p. 101), tornando as possibilidades das brincadeiras infinitas.

2.4. Despertar a curiosidade para a natureza

O brincar em espaços exteriores e o contacto com a natureza, segundo diversos autores, são práticas cada vez mais escassas no dia a dia das crianças. Bento (2015) e Gonzalez-Mena (2015), enumeram alguns fatores que promovem este afastamento das crianças com a natureza, tal como a rede rodoviária que, muitas vezes, circunda as habitações e, por consequência torna o brincar fora de portas um risco para a segurança das crianças; a falta de espaços verdes, nomeadamente no espaço urbano; o grande interesse das crianças nas novas tecnologias, acabando estas por ficar em espaços fechados onde têm acesso às mesmas; os receios e ansiedades dos pais face aos perigos existentes no exterior.

Em contexto de creche e JI, esta prática que se foi perdendo no tempo, tem vindo a ser reconhecida como contexto potenciador de aprendizagens significativas (Bento, 2020; Hanscom, 2018). Contudo, em muitos contextos de educação de infância esta prática não é valorizada. No entanto, as crianças não deixam as suas curiosidades de lado e demonstram

um certo fascínio e interesse pelo meio exterior e pelo que a natureza lhes presenteia. L'Ecuyer (2016, p. 79) refere que, “As crianças têm uma afinidade natural com a natureza. Talvez por serem pequenas, como a grande maioria das maravilhas que a natureza oferece (...)”, tendo um olhar mais atento, conseguindo apreciar aspetos mais minuciosos, aspetos esses que os adultos ignoram por não estarem facilmente ao seu alcance.

São vários os estudos que demonstram que a natureza pode ser uma fonte de bem-estar para as crianças, tal como referem Dowdell, Gray & Malone (2011), “Despite the wealth of research indicating the importance of nature for children’s wellbeing, current outdoor trends in early childhood education demonstrate that these environments are becoming increasingly devoid of opportunities to access nature” (p.24). Contudo, essa exploração da natureza, para muitos, é desprovida de oportunidades de aprendizagem e não são criadas condições para que isso aconteça. Noutras situações, nomeadamente nos centros urbanos, onde os espaços verdes são mais escassos ou distantes, o contacto com a natureza fica também comprometido. Santos (2013), refere que, para colmatar esta última situação, a exploração da natureza não tem, necessariamente, de acontecer no espaço exterior, podendo a criança recolher e trazer diversos materiais naturais, quer para a sua casa, quer para a creche ou JI, dando continuidade às suas brincadeiras, enriquecendo-as.

2.5. As aprendizagens e os benefícios de brincar com materiais da natureza

Os materiais presentes na natureza foram os grandes impulsionadores das primeiras brincadeiras do Homem. Servindo-se da sua imaginação e criatividade, as crianças transformavam os materiais naturais que tinham à sua disposição em outros objetos, permitindo assim, concretizar as suas brincadeiras (Silva, 2017). Por vezes, o aparecimento de obstáculos na natureza impulsiona a criança na procura de estratégias para os ultrapassar, promovendo assim, a autoestima e resiliência, enquanto desenvolvem competências sociais, emocionais, cognitivas e motoras, cooperando com outras crianças na partilha de estratégias para a resolução dos problemas (Bento, 2015; Bento & Portugal (2016).

As experiências com a natureza oferecem “experiências sensoriais únicas, inspiram o raciocínio e a imaginação, ajudam a avaliar riscos e a aceitar desafios fora de zonas de conforto” (Marques, 2019, p.78), permitindo à criança ter consciência de si e do que a rodeia. Bigotte et al (2015, p. 111) acrescentam que os ambientes naturais podem promover “a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas, atenuar o défice de atenção das crianças e promover melhor tomadas de decisão ambientais”.

O contacto com a natureza promove, em simultâneo, o interesse pela ciência e a curiosidade em perceber e compreender alguns processos da ciência. Esta curiosidade advém da observação atenta que as crianças fazem na natureza. A este propósito, Bigotte et al (2015, p. 112), referem que, “O contacto direto e regular com a natureza permite que as crianças tenham experiências positivas, que condicionam o seu comportamento futuro perante a natureza”. Desta forma, a sensibilização para aspetos ambientais torna-se mais passível de acontecer, uma vez que a criança, ao demonstrar a sua admiração pela natureza, irá preocupar-se em preservá-la, valorizando-a e adquirindo o sentimento de pertença, tornando-se assim, um cidadão consciente e ecológico (Duque & Pinho, 2015; Bento, 2015).

2.6. O papel do educador enquanto promotor de experiências na e com a natureza

A educação constitui a base essencial para a construção de seres críticos, responsáveis e conscientes. Cabe ao educador promover e criar tempos e espaços de contacto com a natureza uma vez que esta promove aprendizagens e oferece múltiplos benefícios, como referimos no ponto anterior. Davallon et al (1998, p.18) referem que “a educação tem um papel crucial a desempenhar na consciencialização do público para os problemas do ambiente, tanto locais como globais”. Isto só é possível se nós, adultos, promovermos o contacto direto das crianças com a natureza, de forma que estas estabeleçam uma relação de empatia com o meio natural, promovendo a investigação de forma natural e espontânea (Bigotte et al, 2015). Para que isso aconteça, o adulto deve estar em permanente observação, promovendo experiências na natureza, intervindo de acordo com as necessidades das crianças e dos espaços, enriquecendo-os quer com os seus desafios, quer com a introdução de novos materiais, complexificando assim, a ação da criança, desenvolvendo uma consciencialização para o papel de cada uma no que toca às questões ambientais (Bento & Portugal, 2016; Silva et al., 2016).

O ambiente educativo deve ser estruturado e planeado, de acordo com Horn (2017), de forma a promover experiências significativas às crianças, de modo que estas se sintam estimuladas, seguras e motivadas, desenvolvendo assim diversas competências quer ao nível motor, social, afetivo ou cognitivo. Assim, o papel do adulto como mediador de aprendizagens, passa pelo conhecimento daquilo que as crianças sabem acerca do mundo que as rodeia e das interpretações que estas fazem do mesmo, não apresentando soluções, mas sim, dando oportunidades de descoberta através das suas propostas ricas em desafios (Zabalza, 1998). Num mundo onde parece que os problemas ambientais são cada vez mais uma preocupação, comprometendo assim a vida da Terra e de todos os seres que habitam nela, a educação

ambiental, segundo diversos autores, torna-se uma área que deve ter grande destaque nos currículos, com o intuito de promover uma mudança social ao nível das ações humanas que, nos últimos tempos, têm vindo a destruir o planeta (Bertrand, Jutras & Valois, 1998).

3. Metodologia de investigação

Observada a necessidade de reformulação da área do faz de conta e o interesse das crianças em brincar com a natureza, pensámos em trazer a natureza para dentro da sala e observar o que emerge dessa união. Desta forma, surgiu a curiosidade e o interesse em aprofundar os conhecimentos nesta área e, para isso, definimos a seguinte questão de investigação: *Qual o impacto, no jogo dramático das crianças, da introdução de materiais da natureza na área do faz de conta?* Elencámos então os seguintes objetivos: i) Perceber como se processa o jogo dramático na área do faz de conta com os elementos já existentes; ii) Analisar o jogo dramático na área do faz de conta com a introdução dos materiais da natureza; iii) Perceber se a introdução de diferentes tipos de materiais da natureza alterara e amplia o jogo dramático das crianças na área do faz de conta; iv) Refletir sobre o impacto da introdução de materiais da natureza no jogo dramático das crianças na área do faz de conta.

Recorremos assim a uma investigação de carácter qualitativo que, segundo Vilelas (2009, p. 105), “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem”. Na ótica de Carmo & Ferreira (2008), requer um envolvimento por parte do investigador com os sujeitos, de forma natural e ponderada. Este envolvimento permitirá ao investigador, compreender as situações ocorridas entre os intervenientes, conseguindo assim, uma recolha de dados no contexto natural dos mesmos.

Para este ensaio investigativo, optámos pelo estudo de caso onde conhecemos detalhadamente o nosso objeto de estudo (Gil, 1999), compreendendo assim o comportamento de um sujeito ou mesmo de um grupo no seu ambiente nativo (Sousa, 2009). Ao longo de todo o processo, o investigador é participante e desempenha um papel importante no que toca à recolha de dados e à sua veracidade pois esta depende do conhecimento que o investigador tem sobre o tema em estudo (Carmo & Ferreira, 2008; Sousa & Baptista, 2011). O presente ensaio investigativo, foi desenvolvido num JI da rede pública, situado na periferia da cidade de Leiria. Os participantes foram, para além dos investigadores, todas as crianças que frequentaram a área do faz de conta no período de observação/intervenção, num total de 14 crianças, 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os

3 e os 6 anos, considerando assim, este grupo heterogéneo pelas diferenças que apresentavam ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

Com a finalidade de tentarmos responder à problemática, decidimos selecionar algumas técnicas de recolha de dados, tais como a observação direta (Fortin, 1999), as notas de campo (Biklen & Bogdan, 2003) e a videogravação (Sousa, 2009). No que concerne à análise de dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo das transcrições das videograções, bem como do conteúdo das nossas observações e das notas de campo, analisando assim o jogo dramático das crianças na área do faz de conta com os materiais existentes e, posteriormente, com a introdução de materiais da natureza.

4. Apresentação e análise de dados e discussão dos resultados

Para a apresentação e discussão dos resultados obtidos, foram propostas categorias, tais como: *Personagens e ações; Objetos (função) vs objetos transformados; Necessidade de novos estímulos; Mobilização de conhecimentos e Sensibilização para o ambiente.*

4.1. Personagens e ações

No que concerne aos dados que emergiram das videograções e das notas de campo, na primeira fase do estudo, verificámos que o jogo dramático das crianças se desenrola, maioritariamente, em torno das vivências familiares. O papel de mãe, pai, irmã, esposa e animais de estimação foram os mais predominantes no jogo dramático das crianças na área do faz de conta. As ações que as crianças desempenham na área do faz de conta também se assemelham às vivências domésticas, como cozinhar, pôr a mesa, cuidar de bebé, entre outras lides domésticas evidenciadas, utilizando os materiais que tinham ao seu dispor atribuindo-lhe o seu significado e função original. Os dados anteriormente referidos, refletem a teoria de Costa (2003), em que a criança espelha no seu jogo dramático aquilo que vivencia no seu meio familiar, quer nos diálogos, personagens e até nas ações, estabelecendo relações com os objetos ou com as outras crianças, semelhantes às que observam e vivenciam no seu meio familiar. Ainda em torno desta mesma questão, Vigotsky (1967), citado por Gardner, (1997, p. 177) refere que “A criança cria uma situação imaginária e passa a operar segundo as regras observadas na situação de vida real ou formuladas expressamente para a situação do brincar”.

Após esta verificação, introduzimos alguns materiais da natureza, tal como tinham sido sugeridos por algumas crianças, como pequenos paus, cascas de eucalipto e pinheiro, pinhas, flores, folhas e conchas, mantendo também, os materiais já existentes. Posto isto,

observávamos o jogo dramático das crianças e verificávamos, de imediato, bastante entusiasmo por parte das mesmas. Ainda que este não seja um objetivo deste estudo, verificávamos uma maior afluência, por parte das crianças, na área do faz de conta e o tempo que estas permaneceram na mesma também aumentou. Verificávamos que o jogo dramático das crianças se alterou. Para além das personagens criadas na primeira fase do estudo, que se mantiveram, com a introdução dos materiais da natureza, surgiram novas personagens que permitiram alargar o jogo dramático das crianças que se revelaram mais complexas e que permitiram uma ampliação do jogo dramático.

Com as novas personagens que surgiram, também novas ações emergiram com o uso dos materiais da natureza. Nas videograções e nas notas de campo, verificávamos essas novas ações como o fazer música através dos materiais da natureza; fazer fogueira com os mesmos; brincar com o animal de estimação; cuidar de flores; embelezar a casa; trabalhar. À luz das ações desenvolvidas na primeira fase do estudo, como o cozinhar, arrumar a casa e cuidar de bebés, nesta segunda fase estas também foram evidentes, no entanto surgiram ampliadas.

4.2. Objetos (função) vs objetos transformados

Numa primeira fase, verificávamos que as crianças utilizam os materiais que têm ao seu dispor atribuindo-lhe o significado e função inerentes aos mesmos, por exemplo, uma faca serve para cortar os alimentos, um prato para depositar comida. Constatávamos que este tipo de representações das crianças tornam o seu jogo dramático muito repetitivo e com pouca possibilidade de ser alargado e criativo, uma vez que as crianças utilizam o mesmo espaço (área do faz de conta) que se mantém inalterada, bem como os mesmos objetos.

Com a introdução dos materiais da natureza, estes foram explorados e usados no jogo dramático das crianças, sendo-lhes atribuídas várias funções e significados, ao contrário do que tínhamos visto na primeira fase do estudo. Os materiais da natureza revelaram ser muito versáteis por não terem uma única função (Hanscom, 2018). A versatilidade deste tipo de materiais levou as crianças do estudo a usarem paus, cascas de eucalipto e pinheiro, pinhas, flores, folhas e conchas, e a transformarem-nos em baquetas, palhinhas, compostas, alimentos variados, infusões e até em instrumentos de trabalho. Silva et al (2016) referem que os materiais da natureza são um estímulo para as crianças e que lhes permitem desenvolver múltiplas competências. As OCEPE (2016) sugerem o espaço exterior e os materiais advindos do mesmo, como fonte importante de exploração e utilização que pode ser repercutido em sala, trazendo os mesmos até ela, sendo estes utilizados de diversas formas pelas crianças. Esta mudança relativa à utilização dos materiais da natureza, levou-nos a pensar que estes

permitiram uma ampliação do jogo dramático das crianças no sentido em que estas começaram a ter mais interesse e prazer em frequentar esta área, a falar sobre os materiais naturais e a interagir com eles.

4.3. Necessidade de novos estímulos

Inicialmente, constatámos que existia uma vontade imensa, por parte das crianças, em frequentar a área do faz de conta. No entanto, passado algum tempo de lá estarem, foram perdendo o interesse e, por vezes, geraram-se alguns conflitos, por não saberem ao que brincar. Foi também evidente, por parte das crianças, a necessidade de ter outros materiais para desenvolverem o seu jogo dramático, tal como verificamos nas notas de campo.

Este desinteresse demonstrado pelas crianças, fez-nos pensar que os materiais disponíveis na área do faz de conta poderiam estar a condicionar o jogo dramático das crianças, bem como a sua criatividade e imaginação, não sendo desafiadores para as mesmas por terem uma função específica e já não inspirarem as crianças no seu jogo criativo (Hanscom, 2018). Após estas observações, refletimos sobre a nossa intencionalidade educativa, bem como na organização e mudança desta área que se estava a tornar tão monótona, desinteressante e com pouco desafio para as crianças.

4.4. Mobilização de conhecimentos

Para além das novas personagens e ações que surgiram após a introdução dos materiais da natureza, também o discurso das crianças se complexificou. Verificámos um aumento do vocabulário, advindo dos novos materiais presentes na área do faz de conta. As crianças passaram a utilizar no seu jogo dramático, maioritariamente, os materiais da natureza e a falar sobre eles. Desta forma, verificámos que as crianças mobilizaram alguns conhecimentos que tinham sobre os materiais da natureza presentes e conferimos uma sensibilização para o ambiente

Verificámos que as crianças mobilizaram diversos conhecimentos, tais como os materiais necessários para fazer uma fogueira, que cuidados devemos ter perante a mesma e ainda que funções esta pode ter, como cozinhar, por exemplo. Identificaram, também, a origem de alguns dos materiais, a pinha vinda do pinheiro e a concha vinda do mar; o local onde se podem comprar flores, a florista; associaram as sementes ao processo de germinação de flores ou plantas, da importância da terra, da água e do sol para elas crescerem e sobreviverem. Na perspetiva de Marques (2019), brincar na ou com a natureza permite à criança desenvolver o raciocínio e a criatividade, oferecendo uma panóplia de experiências sensoriais que lhe

permitem ampliar a sua visão do mundo. Estas experiências permitem ampliar o jogo dramático das crianças e o envolvimento no mesmo, uma vez que as crianças exploram e brincam com os materiais, compreendendo assim a relação entre os mesmos e elas próprias, bem como o meio onde se encontram, percebendo o papel que têm no meio e que consequências surgem dessas suas ações (Silva et al, 2016).

4.5. Sensibilização para o ambiente

No que toca à sensibilização para o ambiente, verificámos que as crianças demonstram empatia perante alguns dos materiais da natureza. As crianças falam sobre os materiais da natureza e revelam ser conhecedoras de alguns processos científicos no que toca ao crescimento e sobrevivência das flores. É também notório, algum conhecimento e preocupação no que respeita ao nosso planeta e ao rumo que este está a tomar, consequência dos atos humanos. As crianças requereram novos materiais da natureza e, perante este pedido, percebemos a importância destes materiais, no jogo dramático das crianças, bem como o cuidado e empatia demonstrada pelos mesmo. É ainda notório a forma como a criança resolve o problema, criando uma solução para o mesmo.

Estas ideias vêm ao encontro do que defende Neto (2020), em que as crianças, através do contacto com a natureza, sentem a natureza como sendo parte integral de si, demonstrando empatia, sensibilidade e humildade, respeitando a mesma. Na mesma linha de pensamento, Silva et al., (2016, p.85), referem que

“Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.”.

5. Conclusões do estudo

Findada a investigação, damos destaque a algumas questões, tirando algumas conclusões. Pudemos verificar que, em primeira instância, uma área do faz de conta que permanece inalterada ao longo do ano letivo, com materiais muito estruturados, pode inibir a criatividade da criança, tornando-se assim uma área pouco desafiadora, levando a um jogo dramático repetitivo, pouco rico e desinteressante para a criança.

Cumprindo os objetivos a que nos propusemos para este ensaio investigativo, pudemos verificar que, com a introdução dos materiais da natureza, o jogo dramático das crianças

alterou-se significativamente. Os materiais da natureza suscitaram, nas crianças, muita curiosidade e interesse, provocando o alargamento do seu jogo dramático. Desta forma, verificámos, inicialmente, muito entusiasmo, da parte das crianças, em frequentar a área do faz de conta, bem como um aumento do vocabulário. Com os materiais da natureza à disposição, as crianças começaram a falar sobre eles, sobre as suas características, funções variadas e até nos perigos e cuidados a ter com os mesmos. Surgiram novas personagens no jogo dramático espontâneo e as ações desencadeadas pelas crianças também se modificaram, remetendo para os materiais da natureza. Se inicialmente, as crianças atribuíam um único significado e função aos objetos que tinham ao seu dispor na área do faz de conta, com a introdução dos materiais da natureza as crianças usufruíram dos mesmos no seu jogo dramático, atribuindo-lhes o seu significado e função inerentes, mas também e, maioritariamente, transformando-os, tornando assim o seu jogo dramático mais interessante, desafiante e motivador.

Com a introdução dos materiais da natureza na área do faz de conta, verificámos ainda, que as crianças mobilizaram conhecimentos relacionados com os mesmos. Verificámos ainda, que do jogo dramático das crianças com os materiais da natureza, emergiu uma sensibilidade para o ambiente bastante surpreendente. As crianças começaram a falar sobre problemas ambientais, nomeadamente a poluição, e sobre alguns cuidados a ter em conta com determinados materiais naturais, demonstrando respeito e empatia pelos mesmos.

Ao chegarmos a estas conclusões, podemos dizer que a introdução dos materiais da natureza, teve um grande impacto no jogo dramático das crianças na área do faz de conta, uma vez que as crianças, para além de ficarem mais motivadas, aumentaram o seu vocabulário, começaram a falar em questões ambientais e em alguns processos científicos. Estes resultados, levam-nos a crer que a área do faz de conta deve ser alterada e transformada ao longo do ano, de modo a corresponder aos interesses e necessidades das crianças e de ampliar o seu jogo dramático. Ao longo das observações, fomos escutando as crianças, e percebemos a sua necessidade em ter mais materiais da natureza para explorar e para desenvolver o seu jogo dramático. Neste sentido, o educador deve estar atento e deve escutar as crianças para perceber quais os seus interesses de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, deixando assim, de ser o único interveniente a tomar decisões, dando essa oportunidade também às crianças.

Referências bibliográficas

Aguilar, L. F. (2001) *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bertrand, Y., Jutras, F., & Valois, P. (1998). *A Ecologia na Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bigotte, E., Coelho, A., Duque, I., Figueiredo-Ferreira, A., Pinho, L., & Vale, V. (2015). Oferta educativa *outdoor* como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y Educación, Extr.*(10), 111-117.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. U., Maciel, D. A., & Queiroz, N. L. N. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), pp.169-179.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto - Aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, I. (2003). *O Desejo do Teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Davallon, J., Fontes, P. J., Gottesdiener, H., Jensen, B. B., Kofoed, J., Uhrenholdt, G., Uzzel, D., & Vognsen, C. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), pp.24-35.
- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, (106), 12-15.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas

- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6.^a ed.). Porto Alegre: McGraw-Hill Education.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In Formosinho, J. (Org.), *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp.11-50). Lisboa: Texto Editora.
- Kowalski, I. (2005). *... e a Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Marques, A. I. (2019). *A Brincar também se Educa*. Lisboa: Manuscrito.
- Ribeiro, A. (2010). Papel da Criatividade nos processos de educação. In Araújo, M. J., & Pacheco, N. A. (Orgs.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (pp. 11-24). Maia: E:etc/ LIVPSIC.
- Ribeiro, A. D. S. (2002). *A Escola pode Esperar: Textos de Intervenção sobre educação de Infância*. Porto: Asa editores.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S., & Roque, L. (2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (75), 45-47.
- Ryngaert, j. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Santos, S. S. (2013). Naturacia – Promoção da literacia na Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 16-17.
- Santos, V. L. B. (2001). *Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil*. In Craidy, C., & Kaercher, G. E. (Org.), (pp.89-100). São Paulo: Artmed.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Cerisara, A. B., & Sarmiento, M. J. (Orgs.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.

- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In Ferreira, F. I., Madeira, R., & Sarmiento, T. (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.12-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus Editorial.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, J. R. (Org.), *A Excelência do Brincar* (pp.25-38). São Paulo: Artmed Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança* (vol.2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.a ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., e Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (4.a ed.). Lisboa: Pactor.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 11-13.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Capítulo 9

A Construção da horta vertical: um projeto de aprendizagens integradas no 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma abordagem CTSA

Sílvia Fernandes

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

silviamfernandes@esec.pt

Susana Silveira

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra; Núcleo de Investigação Educação, Formação e Intervenção – Instituto Politécnico de Coimbra; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro

smmsilveira@esec.pt

Filomena Teixeira

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro

filomena@esec.pt

Resumo

“De que modo a construção de uma horta vertical poderá contribuir para a promoção de aprendizagens integradas e convergentes com as políticas educativas para a sustentabilidade ambiental no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico?” foi o ponto de partida para a implementação de um projeto, enquadrado numa investigação-ação de natureza qualitativa, realizado com crianças de uma turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) de Coimbra, que adotava como modelo pedagógico o Movimento da Escola Moderna. Utilizou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto numa abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Recorreu-se a técnicas e instrumentos de recolha de dados, através da observação participante, notas de campo, fotografias, vídeos e produções das crianças. As atividades desenvolvidas ao longo do estudo, tomando em consideração os interesses e motivação das crianças, possibilitaram aprendizagens ativas, integradas e convergentes com as políticas educativas para a sustentabilidade ambiental no currículo do 1.º CEB. Os resultados revelaram uma evolução na compreensão de conceitos relacionados com a agricultura e o uso sustentável de água. A natureza da metodologia de trabalho por projeto permitiu desenvolver o currículo numa perspetiva de integração disciplinar, contextualizada por questões sociais e ambientais, bem como o desenvolvimento de competências transversais que facilitaram a sua compreensão holística.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho por Projeto, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Horta vertical, Aprendizagens integradas.

Abstract

“How can a vertical vegetable garden construction contribute to a promotion of an integrated and convergent learning with educational policies for environmental sustainability of the Primary Education curriculum?” This question was the starting point for the implementation of a project, framed within the scope of an action-research, of a qualitative nature. This educational intervention was carried out with children from a class of the 4th grade of a public school of Primary Education in Coimbra, which adopted the Modern School Movement as its pedagogical model. The Project Based Learning was used in a Science, Technology, Society and Environment approach. Data collection techniques and instruments were used, through participant observation, field notes, photographs, videos and children's productions. The activities developed throughout the study, considering the interests and motivation of children,

enabled active, integrated, and convergent learning with educational policies for environmental sustainability in the curriculum of Primary Education. The results revealed an evolution in the understanding of concepts related to agriculture and the water sustainable use. The nature of the Project based Learning allowed the curriculum development in an integration disciplinary perspective, contextualized by societal and environmental issues, as well as the development of transversal skills that facilitated its holistic understanding.

Keywords: Project Based Learning, Science, Technology, Society and Environment, Education for Sustainable Development, Vertical Garden, Integrated Learning.

1. Enquadramento, questão-problema e objetivos do estudo

As atuais problemáticas ambientais globais requerem uma atuação das escolas através da operacionalização integrada do currículo no desenvolvimento de competências que promovam uma cidadania responsável, crítica e transformadora. Uma visão que possibilita uma educação mais contextualizada que apela ao raciocínio e à resolução de problemas, bem como a literacia científica das crianças, é a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Membiela (2001) salienta que as abordagens do tipo CTSA provocam o interesse das crianças pela aprendizagem das Ciências, permitindo a adoção de melhores atitudes e valores face à Ciência, numa perspetiva de integração com outras áreas do saber, que contribuam para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes. Martins (2002) defende o ensino em contextos de vida real, permitindo integrar a aprendizagem da Ciência com problemáticas do meio em que estão inseridos. Essa aprendizagem deve proporcionar a interligação entre a Ciência, Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente.

Segundo Gil e Vilches (2004, 2011) citados por Martins (2020), a visão CTSA é considerada uma “dimensão do ensino das Ciências a qual deve ser explicitamente abordada pelos professores como uma característica básica de atividade científica” (p. 21).

Neste sentido, salienta-se o potencial pedagógico e didático que a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) pode assumir para a promoção de um contexto educativo e de aprendizagem que possibilite a referida integração de conteúdos. Esta abordagem metodológica, conjugando a MTP com a perspetiva CTSA, consubstanciou “A Construção da horta vertical: um projeto de aprendizagens integradas no 1.º Ciclo do Ensino Básico” implementada com crianças de uma turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de Coimbra, que adotava o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

A intervenção baseou-se na questão problema: De que modo a construção de uma horta vertical poderá contribuir para a promoção de aprendizagens integradas e convergentes com as políticas educativas para a sustentabilidade ambiental no currículo do 1.º CEB?

Foram objetivos deste estudo: i) desenvolver o currículo numa perspetiva de integração disciplinar, contextualizada por questões sociais e ambientais; ii) desenvolver competências transversais que possibilitem a compreensão holística de questões ambientais; iii) conceber um modelo de horta vertical, como estratégia de mobilização e desenvolvimento de competências para a resolução de problemas de natureza ambiental.

Reconhece-se a pertinência da abordagem da temática em documentos de política educativa. Já no artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86,1986) se afirmava que a

Escola deve “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (p. 4). Deste modo, a escola é responsável por proporcionar o contacto das crianças com questões ambientais possibilitando, por exemplo, práticas de agricultura responsáveis. Esta preocupação encontra-se espelhada atualmente nos documentos curriculares vigentes, como o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Ministério da Educação [ME], 2018a), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação [ME], 2018b). Também a Recomendação n.º 1/2020 do Conselho Nacional de Educação (Recomendação n.º 1/2020, 2020) assume que a preservação do ambiente é um dos grandes desafios enfrentados pelos cidadãos do século XXI.

A educação é considerada um instrumento elementar, não só para mudar atitudes e comportamentos, como desenvolver a harmonia entre os seres vivos e o ambiente, mas acima de tudo para melhorar a qualidade de vida dos/as presentes e futuros/as cidadãos/as, afirmando assim um futuro sustentável (Pinto, 2018).

As escolas assumem um papel fundamental na exploração da temática da agricultura sustentável, já que ocupam um lugar onde poderão ser proporcionadas atividades dinâmicas e ativas que ajudem os/as alunos/as a “construir-se como cidadãos responsáveis pelo bem-estar dos seres que ainda povoam este planeta” e a terem uma atitude mais “respeitadora em relação ao ambiente” (Correia & Fonseca, 2004, p. 9). É importante promover uma educação que considere os contextos formais, não formais e informais eficazes para originar mudanças nos valores, atitudes e estilos de vida, de forma a garantir um futuro sustentável (Arima et al., 2007).

Assim, se quisermos que as crianças tenham uma atitude de maior respeito pelo ambiente, é necessário sensibilizá-las, desde cedo, para as problemáticas do mundo que as rodeia. Neste contexto e numa abordagem CTSA, incidindo sobre um assunto emergente que lhes é próximo, a temática da agricultura constituiu-se como ponto de partida para essa tarefa.

Numa gestão integrada do currículo, as hortas escolares, designadamente as hortas verticais, podem proporcionar a construção de conhecimentos pelas crianças, possibilitando a sua inserção em questões sociais do quotidiano e o seu envolvimento na realidade local. A criação de hortas pode contribuir para a sensibilização das crianças, gerando mudanças de atitudes e valores, que façam da escola um espaço de formação e de informação (Freire, 2008).

A temática da agricultura é impossível de se dissociar das questões dos usos da água e das boas práticas na utilização dos recursos hídricos. Esta é sem dúvida uma questão que merece um lugar de destaque na exploração curricular com as crianças, já que é crucial a sua sensibilização para a consciente utilização do recurso água doce, tão precioso, mas simultaneamente limitado. É fundamental um processo de consciencialização, de modo a alertar os cidadãos e as cidadãs para as nefastas consequências do uso irresponsável dos recursos hídricos, assumindo-se a escola como uma forte aliada nesse mesmo processo, através da educação para a cidadania ambiental.

Na perspetiva de Mattos (2009), a Educação Ambiental traz contributos na redução do desperdício de água através da “reflexão dos hábitos atuais e, conseqüentemente, mudando essa conceção cultural de que a água é um recurso abundante e infinito” (p. 5).

Pinto (2018) defende a urgência de “uma correta gestão dos recursos hídricos, assim como uma correta utilização da água por cada cidadão na sua residência [sendo também] necessário adotar estratégias como a reutilização de água, em todas as atividades e setores” (p. 9). Torna-se assim relevante estimular a adoção de comportamentos e promover atitudes de “mudança no uso e gestão de recursos naturais, tendo em conta as necessidades humanas das gerações presentes e futuras e [considerar] que os mesmos são, na sua maioria, finitos” (Raposo et al., s.d., p. 48). No mesmo sentido, em documentos orientadores de política educativa, nacionais e internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2017; ME, 2018a), são reconhecidas recomendações para as práticas educativas sobre o respeito e valorização da água enquanto recurso limitante, salientando os principais desafios que se colocam à utilização racional da água, num processo que se quer transformador.

2. Percurso metodológico

O estudo realizado assume a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) (Pozuelos Estrada, 2007), fundamentada numa investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994).

A abordagem MTP numa escola que adotava o modelo pedagógico do MEM, permitiu o desenvolvimento de temáticas através de uma perspetiva CTSA.

A MTP é um dos referenciais teóricos para as práticas educativas, potenciando aprendizagens mais ativas e significativas, motivando não só os/as alunos/as, mas também os/as docentes. No livro “Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias”, Pozuelos Estrada (2007), afirma que quando lemos ou ouvimos o relato de uma experiência

de trabalho por projeto, uma das características que emerge é o alto nível de motivação, envolvimento e participação de alunos/as no decorrer das atividades.

Elliot (1991) citado por Máximo-Esteves (2008) no seu livro “Visão Panorâmica da Investigação-Ação” afirma que “a investigação-ação é concebida, atualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (p. 42).

A Investigação-Ação “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), “inclui as operações seguintes: planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar” (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 82) e possibilita uma análise de natureza qualitativa.

Neste contexto, a recolha de dados para o projeto foi realizada entre os meses de março a junho de 2019, ao longo da execução de diferentes tarefas. As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente: a observação participante, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos produzidos pelas crianças, consideraram a questão e os objetivos formulados.

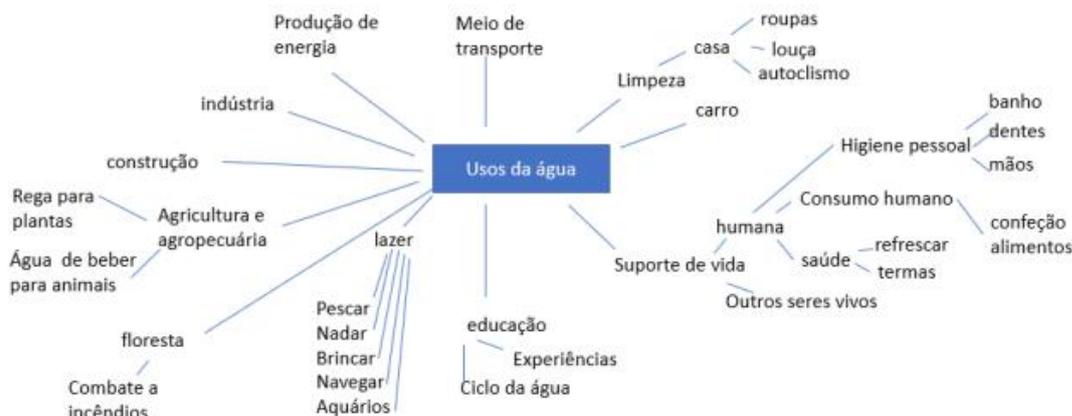
3. Sequência didática, resultados e discussão

A implementação do projeto, com uma turma de 4.º ano, decorreu em cinco sessões didáticas, tendo cada uma delas um ou mais momentos de intervenção, fundamentais para a descoberta e construção de conhecimentos sobre a temática da agricultura, mas também para o desenvolvimento de competências e valores importantes para a promoção da consciência ambiental.

A primeira sessão teve a duração de uma hora. O principal objetivo foi a realização, em pequenos grupos, de uma chuva de ideias acerca dos “usos da água”, a fim de diagnosticar as conceções das crianças.

A segunda sessão teve a duração de uma hora e meia, tendo como principais objetivos: a apresentação, à turma, da chuva de ideias de cada grupo; a construção, em conjunto, do mapa conceitual relativo aos “usos da água” (figura 1); bem como, a seleção e planificação do tema a estudar.

Figura 2 : Mapa conceptual sobre os usos da água, construído na aula



Importa salientar que os mapas conceptuais “não são uma representação completa dos conceitos que o aluno sabe, no entanto constituem uma aproximação trabalhável, a qual tanto os estudantes como os professores podem conscientemente e deliberadamente ampliar e fazer progredir” (Novak & Gowin, 1984, p. 56). Assim sendo, através do recurso à votação, a turma escolheu o tema “agricultura”, em termos sustentáveis, para ser explorado com mais detalhe. Para tal, foi necessário o preenchimento de uma ficha cedida pela professora, para ajudar a planificação do trabalho a desenvolver em cada grupo.

O quadro 1 ilustra o que cada grupo queria saber e o que pesquisou, de acordo com o decidiu e escreveu na ficha da planificação:

Quadro 1: Excertos da ficha de planificação elaborada por cada grupo com indicação de subtemas selecionados para pesquisa

Grupos	O que queriam saber	O que pesquisaram
Grupo 1	<p>-Aspetos <i>positivos</i> da agricultura;</p> <p>-Aspetos <i>negativos</i> da agricultura;</p> <p>-Estufas;</p> <p>-Vários tipos de frutos.</p>	<p>-Estufas;</p> <p>-Principais vantagens;</p> <p>-Preços;</p> <p>-Vários tipos de frutos;</p> <p>-Aspetos positivos da agricultura;</p> <p>-Aspetos negativos da agricultura.</p>

Grupo 2	-De onde vêm os ananases?; -Porque é que há frutos que nascem de uma árvore e outros nascem de um arbusto?; -Quais são os sistemas de rega que existem?; -Onde é que se guardam todas as sementes do mundo?	-Há quantos anos existe a agricultura?; -Qual a origem da agricultura?; -Onde se guardam todas as sementes do mundo?; -Quais são os sistemas de rega que existem?
Grupo 3	-De que ferramentas precisamos?; -De onde vêm as sementes?; -De onde vêm as plantas?; -De onde vem a água?	-As sementes; -De onde vem a água?; -Ciclo da água- processo e importância; -Utensílios [utilizados na agricultura].
Grupo 4	-Origem da agricultura; -Plantas originárias de cada país; -O que são produtos hortofrutícolas?	-Origem da agricultura; -O que é a agricultura?; -Plantas agrícolas originárias do México e de Portugal; -Plantas hortofrutícolas.

Quando confrontados na ficha da planificação com “o que pensamos que sabemos sobre o assunto?”, a maioria dos grupos revelou dificuldade em identificar o que sabia acerca do que queria estudar.

As crianças do grupo 1, a respeito das estufas, disseram que “as estufas servem para aquecer as plantas” e na verdade, o principal objetivo destes lugares é regular a temperatura no seu interior, conceção alternativa que veio a alterar-se após as pesquisas efetuadas. Apesar de terem reconhecido a “agricultura como uma atividade económica”, o grupo revelou desconhecimento quanto aos seus aspetos positivos e negativos. As crianças do grupo 2 referiram “eu acho que existem vários sistemas de rega”, porém, apresentaram como exemplo “o regador”, que é um instrumento e não um sistema. Tal é revelador de ainda não se terem apropriado do conceito implicado nos sistemas de rega. Também o conhecimento sobre a agricultura se mostrou incipiente, denotado em comentários deste tipo: “as plantas são seres vivos” e “a agricultura tem vários elementos como a terra, as hortas”. As crianças do grupo 3 referiram que “a semente tem um embrião”, que “há vários tipos de semente” e que “as plantas com semente surgiram há 365 milhões de anos”. Mencionaram também “as várias partes das

plantas”, mas não as designaram. Já as crianças do grupo 4 destacaram a agricultura como um “elemento importante” e justificaram-no dizendo que a agricultura “dá oxigénio, papel, alimento, entre outros”. As crianças deste grupo revelaram ter um conhecimento próximo do saber científico aceite sobre a constituição das plantas ao referirem que possuem “raiz, caule, folhas, flor e algumas, fruto”. No entanto, o grupo manifestou desconhecimento sobre a origem da agricultura, sobre plantas originárias de outros países e sobre plantas hortofrutícolas. Deste modo, analisando as respostas dos quatro grupos, verifica-se alguma heterogeneidade indiciadora, nalguns casos, de um desconhecimento, noutros, da existência de concepções alternativas e ainda outros de um contacto prévio com a temática, evidenciando conhecimentos mais ou menos aproximados do saber científico aceite.

A terceira sessão foi organizada em seis momentos e teve a duração de seis horas. Os principais objetivos foram a recolha, o tratamento da informação acerca dos temas a desenvolver por cada grupo, a elaboração de suportes escritos e posteriormente, a divulgação dos trabalhos à turma. Importa salientar que no decorrer das aulas, houve “interação, disputa, aceitação, rejeição, caminhos diversos, perceção das diferenças, busca constante de todos envolvidos na ação do conhecer” (Kleinke, 2003, citado por Pires, 2020, p. 31) aspetos cruciais no contributo para aprendizagens com significado.

Depois de preencherem a ficha de planificação e selecionarem as perguntas do seu interesse as crianças recorreram à informação disponível, em fontes documentais como o manual de Estudo do Meio, a livros que trouxeram bem como a fontes documentais digitais com recurso à Internet. Ao longo destes momentos, os grupos selecionaram e validaram a informação recolhida, cruzando o que analisaram nas diversas fontes, organizando-a de acordo com o produto que queriam apresentar. A pesquisa e o tratamento de informação foram realizados em simultâneo na sala de aula, associadas à elaboração e execução do Plano Individual de Trabalho (PIT). Durante o tempo destinado ao PIT, algumas crianças estudavam, outras realizavam exercícios em que apresentavam mais dificuldades e as restantes elaboravam o seu trabalho por projeto, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, autonomia e cooperação. Durante a terceira sessão foram apresentados os trabalhos elaborados: três grupos apresentaram um *PowerPoint* e um grupo construiu um livro, tendo apresentado o seu trabalho no *Photo story*. De seguida, discutiram-se as características dos trabalhos, levantaram-se questões e realizou-se um balanço das apresentações, durante a qual foi possível reconhecer as dificuldades e sucessos dos grupos. Em dois destes momentos foi utilizada a aplicação *Plickers*: num deles para recolha de dados e estudo da “frequência relativa” através da realização de exercícios de Organização e Tratamento de Dados; no

outro, no final de uma apresentação de trabalho de um grupo, como forma de avaliação de aprendizagens.

A quarta sessão decorreu em dois momentos, tendo tido como principais objetivos desenvolver uma ação de sensibilização na escola que incentivasse as crianças para a adoção de práticas de gestão responsável de água e a criação de uma horta vertical. Promoveu-se, assim, o contacto das crianças com questões ambientais, potenciando uma maior sensibilização, a construção de conhecimentos, de valores e atitudes e a mobilização de saberes. A ação de sensibilização teve a participação de uma encarregada de educação, engenheira agrónoma, convidada a apresentar e discutir a temática “poupanças na agricultura” bem como os subtemas “água e solo”, “adubações verdes” e “compostagem” tomando como referência a sustentabilidade ambiental. Em conversa com a turma, algumas crianças manifestaram vontade de plantar algo na escola, contudo houve quem revelasse não ser tarefa fácil, porque o espaço cedido à turma para as plantações era local de recorrentes brincadeiras. Perante o problema, e em diálogo, surgiram várias propostas. A professora aproveitou o momento para informar sobre a existência de outras formas de plantar, nomeadamente recorrendo a hortas verticais, que colocou à consideração da turma. As crianças ficaram bastante motivadas tendo decidido construir uma horta vertical para plantar alfaces.

Confrontada com a gestão do tempo que a montagem da horta requeria, a par da mão-de-obra e o uso de materiais de corte, a professora optou por preparar, em casa, o material necessário para a montagem (figura 2).

Figura 2: Montagem da horta vertical



Na sala de aula explicitou como foi elaborada, quais os materiais utilizados, apelando à reutilização de garrafas de plástico e referiu que os vasos conjugados seriam irrigados por capilaridade e que a horta iria conter um sistema de rega gota-a-gota, tornando-a mais económica quanto ao gasto de água. A maioria da turma lembrou-se do que se tinha abordado em aulas anteriores acerca deste tipo de rega e mostrou-se muito motivada e ansiosa por colocar as “mãos na terra”, dirigindo-se para o espaço exterior. Como havia dois tubos, cada

tubo com três vasos conjugados, constituíram-se dois grupos, cada um dos quais estava encarregue de um tubo.

As crianças começaram por colocar pequenas pedras, em cada vaso (figura 3), tendo como objetivo facilitar o escoamento da água e auxiliar a entrada de oxigénio para as raízes das alfaces.

Figura 3: Colocação de pedras no interior de cada vaso



Seguidamente, com o auxílio de uma pequena pá, colocaram um pouco de solo em cada vaso (figura 4), e, fazendo uma pequena abertura, plantaram as alfaces (figura 5).

Figura 4: Colocação de solo em cada vaso Figura 5: Crianças a plantar alfaces em cada vaso



Como a chegada de água até à planta, através da capilaridade e a partir do reservatório inferior, demoraria ainda, foi essencial colocar água em cada alface e em cada reservatório (tubo) (figura 6).

Figura 3 : Rega de cada vaso da horta vertical



Plantadas as alfaces em cada vaso, instalaram o sistema de rega gota-a-gota ou gotejamento, e para tal, foram necessárias duas garrafas cheias de água, dois pedaços de algodão e um prego para furar as tampas bem como a parte superior das garrafas.

Figura 4 : Horta vertical já com o sistema de rega gota-a-gota



Ao observarem a horta vertical, construída e já com o sistema de rega gota-a-gota instalado (figura 7), as crianças repararam que a garrafa de água, que possibilitava a irrigação por gotejamento do tubo acima, estava contraída. Perante este problema, depois de compararem as duas garrafas, perceberam que uma tinha um furo na parte superior e a outra não tinha. Ao se questionarem, as crianças sugeriram que a professora realizasse um furo. Este momento permitiu a explicitação sobre o processo. Com a existência de apenas um furo na tampa, cria-se uma menor pressão dentro da garrafa do que no seu exterior, não permitindo a saída da água por gravidade. Quando se fez o furo na parte superior, a pressão fora da garrafa (pressão atmosférica) empurrou a água e esta saiu por gotejamento. A quinta sessão decorreu num só momento durante 30 minutos. O principal objetivo foi a elaboração de reflexões acerca do trabalho por projeto desenvolvido.

A intervenção realizada, recorrendo à MTP, revelou ter sido motivadora e relevante para as aprendizagens. Nos comentários, as crianças, destacaram: o gosto na participação no projeto, “gostei de fazer este trabalho”; o empenho que foi necessário, “gostei de todas as apresentações porque esforçaram-se muito”; tendo sido várias as crianças da turma a mencionar o que aprenderam no desenrolar deste projeto. No quadro 2 destacam-se alguns excertos dos comentários feitos a respeito das suas aprendizagens.

Quadro 2 : Excertos dos comentários das crianças sobre as aprendizagens realizadas

“Ficámos a...	“... a ter mais conhecimentos sobre a agricultura”.
“Aprendi...	<p>“... novos tipos de ferramentas agrícolas (...) que existem produtos tóxicos e que existe um tipo de rega sem fazer crescer ervas daninhas”.</p> <p>“... muitas coisas novas como onde se põem as sementes, o que são plantas hortofrutícolas e muitas mais coisas”.</p> <p>“... que a agricultura existe já há cerca de 12 mil anos e que podem ser utilizados vários tipos de rega”.</p> <p>“... [as] ferramentas utilizadas na agricultura, aprendi também que as sementes surgiram a aproximadamente 365 milhões de anos”.</p> <p>“... que a agricultura é muito importante e que é preciso poupar água”.</p> <p>“... também que há plantas que gastam muito o solo e que há outras que não gastam tanto (...) os produtos artificiais para tratar o solo como os pesticidas devem ser usados o mínimo possível”.</p> <p>“... que as estufas ajudam na plantação”.</p> <p>“... que não devo desperdiçar água”.</p> <p>“... sobre os tipos de rega”.</p> <p>“... muitas coisas como onde se guardam as sementes, os aspetos positivos e negativos da agricultura...”.</p> <p>“... [sobre] a rega, armazenamento...”</p> <p>“... a origem da agricultura, onde se guardam as sementes, os objetos para usar na horta e quintais. Aprendi que as estufas servem para proteger as plantas”.</p> <p>“... que existem plásticos próprios para protegerem as plantas dos raios UV”.</p> <p>“... vários utensílios, a origem da agricultura”.</p>
“Aprendemos...	<p>“... que podemos armazenar a água da chuva, utilizar estrume para produzir energia e utilizar camadas de plástico para proteger as plantas”.</p> <p>“... que a agricultura não é só plantar, mas sim cuidar das plantas”.</p>

Ao longo do projeto as crianças tiveram oportunidade de desenvolver competências técnicas e tecnológicas através da manipulação de ferramentas informáticas, reconhecidas em afirmações como: “foi uma boa ideia da estagiária, não só para os conhecimentos, mas também treinar os *PowerPoint*”; há quem destaque que superou as “dificuldades no computador” ao realizar este trabalho; quem realce o facto de um grupo optar “por fazer um livro digital e as perguntas em *Plickers*” e há quem considere que podia ter havido mais diferenciação, pois “... por exemplo, toda a gente fez *PowerPoint* menos o meu grupo que fez um livro”.

A maioria das crianças desenvolveu também competências a nível da leitura, escrita e comunicação. Eis alguns dos seus comentários: “as apresentações estiveram bem formuladas e bem treinadas”; “todos os projetos foram interessantes (...) foram objetivos nas suas apresentações”; “superei as minhas dificuldades ao ler até não ter erros”; “falaram alto, fizeram perguntas e colocaram um glossário no final”. Há quem saliente ainda que deveria “ter treinado mais a apresentação” e que deveriam “ter lido mais devagar”.

Durante a realização do projeto foram também desenvolvidas competências sociais através do trabalho em grupo, tendo havido quem referisse: “as dificuldades [na apresentação dos trabalhos] superaram-se com a ajuda do resto do grupo”, houve ainda quem destacasse a votação como forma de tomada de decisão, “quando eu e o meu grupo estávamos com dificuldades, às vezes, recorriamos a votar no que achávamos melhor ou perguntar à professora”.

A participação da encarregada de educação foi uma mais-valia para todos/as tendo sido afirmado aquando da reflexão: “veio uma encarregada de educação apresentar as poupanças na agricultura, o trabalho estava muito complexo” e “[a encarregada de educação] veio fazer um alerta sobre a poupança na agricultura (...) eu acho que foi importante e que depois da apresentação toda a gente vai poupar tanto a água, a energia dos humanos, o solo, ...”.

A análise dos dados obtidos revela que a implementação da MTP foi ao encontro dos objetivos estabelecidos, tendo sido promotora de competências transversais (Martins et al., 2017), tais como o “desenvolvimento pessoal e autonomia”, o “relacionamento interpessoal”, o “saber científico, técnico e tecnológico”, o “bem-estar, saúde e ambiente”, o “raciocínio e resolução de problemas”, o “pensamento crítico e pensamento criativo” e a “informação e comunicação”.

A MTP possibilitou implementar o currículo numa perspetiva de aprendizagens integradas num contexto CTSA, tendo, a concretização de um modelo de horta vertical proporcionado o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas de natureza ambiental.

Este projeto envolveu a participação da professora, das crianças e da comunidade educativa, tendo sido fomentado o trabalho cooperativo, valorizado por Sousa e Baptista (2014) e

permitido articular a teoria à prática como referido por Máximo-Esteves (2008). Ao serem desenvolvidas as fases da planificação, da ação, da observação e da reflexão (Grundy & Kemmis, 1997) a intervenção adequa-se ao design de investigação-ação.

4. Considerações finais

Considerando a questão-problema e os objetivos do estudo, a construção da horta vertical possibilitou aprendizagens integradas e convergentes com a sustentabilidade ambiental no currículo do 1.º CEB, contextualizada por questões sociais e ambientais numa perspetiva CTSA. A intervenção realizada através da MTP, no contexto do modelo pedagógico do MEM, com a participação ativa das crianças na pesquisa, seleção e organização da informação, na partilha e discussão dos trabalhos, e na ação de sensibilização à comunidade, possibilitou o desenvolvimento de competências transversais facilitadoras de uma compreensão holística de questões ambientais.

Com o envolvimento da comunidade, focado numa situação problema, a conceção de um modelo de horta vertical, constituiu-se ainda como estratégia de mobilização de saberes e desenvolvimento de competências, entre outras, para a resolução de problemas de natureza ambiental em contexto real.

Referências bibliográficas

- Arima, A., Konaré, A., Lindberg, C. & Rockefeller, S. (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. UNESCO.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Correia, A. P. & Fonseca, T. M. (2004). *Explorando... Hortas Pedagógicas*. Exploratório – Centro de Ciência Viva de Coimbra.
- Freire, J. L. O. (2008). Horta escolar: uma estratégia de aprendizagem e construção do cidadão. *Cadernos Temáticos*, 20, 93-95.
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1997). Participatory educational research in Australia: The firstwave 1976-1989. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences* (pp. 125-29). Deaking University Press.
- Lei nº 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: Série I, nº 237.

- Mattos, F. H. T. (2009). A educação ambiental e o uso racional da água na 5ª série do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II em Santo Ângelo - RS. In M. B. Rosa & B. B. Andrade (Orgs.), *ANAIS DE RESUMOS do I Congresso Internacional de Educação Ambiental UAB/UFSM - Pólo Panambi e do IV Seminário Municipal do Meio Ambiente* (p. 5). Centro de Tecnologia da UFSM.
- Martins, I. P. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 28-39.
- Martins, I. P. (2020). Revistando Orientações CTS/CTSA na Educação e no Ensino das Ciências. *APeDuC Revista*, 1(1), 13-29.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Membriela I. P. (2001). Una revisión del movimiento CTS en la enseñanza de las Ciencias. In I.P., Membriela (Ed.). *Enseñanza de las Ciências desde la Perspetiva Ciencia-Tecnología-Sociedad* (pp. 23-45). Narcea.
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018a). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018b). *Estudo do Meio – 4º ano: Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Aprender a aprender*. Plátano Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de aprendizagem*. UNESCO.

- Pinto, A. F. D. (2018). *Desenvolvimento de Plano de Educação Ambiental para promoção de boas práticas do uso da água*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior Agrária de Coimbra.
- Pires, C. S. (2020). *Integração Curricular - do conceito à prática colaborativa em sala de aula*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.
- Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Cooperación Educativa.
- Raposo, I., Domingues, M., & Marques, R. (s.d.). Descobrir os Jardins do Palácio Fronteira. In F. Teixeira (Ed.), *Projectos Demonstrativos de Educação Ambiental* (pp. 43-63). IPAMB.
- Recomendação n.º 1/2020, do Conselho Nacional de Educação. (2020). Diário da República: Série II – n.º 24.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. FACTOR.

Capítulo 10

Da epígrafe às redes sociais: pontes interdisciplinares entre o passado e o presente

Ana Paula Ramos Ferreira

Escola Superior de Educação – IPC / Centro de Estudos
em Arqueologia, Artes e Ciências do Património – UC /
NIEFI – ESEC
anaf@esec.pt

Natália Albino Pires

Escola Superior de Educação – IPC / Cátedra UNESCO
em *Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional:*
Interligar Patrimónios e CIDEHUS – UÉvora / IELT – NOVA
FCSH / CIAC – UAig / CREILHAC – U. Assane Seck
(Senegal) / CEHL
npires@esec.pt

Resumo

Os princípios que orientam e dão base ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* traduzem um modelo de escola que visa a promoção de competências essenciais à construção de uma cidadania global. Este documento, suportado pelo D-L 55/2018 e pelas *Aprendizagens Essenciais* (AE), preconiza uma aprendizagem integrada dos saberes (de forma inter/multidisciplinar), metodologias de trabalho cooperativo (que promovem o inter-relacionamento) e um ensino centrado nos alunos (em que o professor assume o papel de tutor/orientador). Por seu turno, o novo enquadramento legal desafia as escolas a “Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”. Torna-se fundamental promover exemplos de interdisciplinaridade, mais ou menos extensíveis a várias áreas do saber, que fomentem o trabalho em equipa entre docentes das diferentes disciplinas. Assim, partindo da Epígrafe como exemplo de suporte físico da memória e da relação passível de ser estabelecida com a veiculação da informação na sociedade atual, apresentaremos uma proposta didática para o 5º ano no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Em particular, proporemos um guião de trabalho que permitirá trabalhar AE de ambas as disciplinas em simultâneo e de forma interdisciplinar e que visa constituir-se como um recurso pedagógico a ser utilizado pelo professor em sala de aula.

Palavras-chave: Epígrafe, Redes Sociais, Interdisciplinaridade, Português, História e Geografia de Portugal.

Abstract

The principles that guide and support the Students Profile translate a school model that aims to promote essential skills for the construction of global citizenship. This document, supported by D-L 55/2018 and Essential Learnings, advocates an integrated learning of knowledge (in an interdisciplinary way), cooperative work methodologies (which promote interrelationships) and student-centered teaching (in which the teacher assumes the role of tutor/advisor). In turn, the new legal framework challenges schools to “Have greater flexibility in curriculum management, with a view to stimulating interdisciplinary work, in order to deepen, reinforce and enrich Essential Learnings”. It is essential to promote examples of interdisciplinarity, more or less extended to various areas of knowledge, which encourage teamwork between teachers from different subjects. Thus, starting from the Epigraph as an example of the physical support of memory and the relationship that can be established with the dissemination of information in today's society, we will present a didactic proposal for 5th within the scope of the subjects of Portuguese and Portuguese History and Geography. In particular, we will propose a work guide

that will allow to work simultaneously Essential Learnings of both disciplines in an interdisciplinary way and that aims to constitute itself as a pedagogical resource to be used by the teacher in the classroom.

Keywords: Epigraph, Social Networks, Interdisciplinarity, Portuguese, Portuguese History and Geography.

1. Introdução

Na época atual em que se assiste e vivenciam problemas a uma escala global, como os radicalismos religiosos e políticos, a discriminação e intolerância em relação às minorias, as crises humanitárias associadas a catástrofes naturais ou em resultado da guerra e o progresso tecnológico acelerado, o desrespeito por valores fundamentais é uma realidade e os desafios colocados à escola são enormes: exige-se uma reconfiguração capaz de dar resposta a estes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. Os princípios que orientam e dão base ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME/DGE 2017) traduzem precisamente um modelo de escola que visa a promoção de competências essenciais à construção de uma cidadania global, considerando que aquilo que hoje entendemos por cidadania é o produto inacabado do processo que tem as suas raízes na Antiguidade Clássica e o combate mais próximo no século XVIII. Neste sentido, têm os educadores um papel fundamental na ação junto das crianças. A responsabilidade dos professores, em particular do professor de História é, nesta matéria, relevante, pois ele é determinante na construção da consciência histórica dos futuros cidadãos: deverá levá-los a perceber que fizeram parte da história e a podem influenciar. Porém, a responsabilidade do professor de Português não é despicienda porque cabe a esta disciplina a interligação de conteúdos socioculturais plasmados na literatura e na língua.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, suportado pelo D-L 55/2018 e pelas *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE 2018), preconiza uma aprendizagem integrada dos saberes (de forma articulada e inter/multidisciplinar³), metodologias de trabalho cooperativo (que promovem o inter-relacionamento) e um ensino centrado nos alunos (em que o professor assume o papel de tutor/orientador). Promove-se, assim, uma escola que transmita o gosto e o prazer de aprender (Delors, 1996, p. 17-18) de forma a que aprendamos a viver juntos, respeitando a identidade cultural e consciência histórica, para uma participação ativa na construção da Democracia.

O novo enquadramento legal desafia também as escolas a “Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”. Torna-se, então, fundamental promover

³ Não é escopo deste trabalho a revisão de conceitos. Usamos a terminologia de “articulação curricular” na formulação apresentada por Cosme (2018) e a terminologia de “interdisciplinaridade” na formulação mais recente de Pombo na entrevista concedida em 2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=HJdyKZbsZes>), formulação esta que as ciências humanas têm tido alguma dificuldade em perceber e implementar.

exemplos de interdisciplinaridade, mais ou menos extensíveis a várias áreas do saber, que fomentem o trabalho em equipa entre docentes das diferentes disciplinas.

Com este trabalho, procuraremos mostrar as potencialidades do património arqueológico romano, em particular da epigrafia, como instrumento didático no Ensino Básico, no âmbito do Português e da História e Geografia de Portugal. Uma vez que o passado não se conhece diretamente, mas por intermédio de sinais que se analisam com o recurso a metodologia concreta e discursos rigorosos e coerentes, o contacto com a epígrafe permite ao aluno, ele próprio, reconstruir esse processo, verificando que a História é “criação” e não “invenção” ou “ficção”, como muitas vezes se divulga entre os alunos, professores e profissionais de outras áreas científicas. A presença da fonte permite validar a informação histórica. Por outro lado, vivemos tempos de desenvolvimento vertiginoso da Ciência e da Técnica, assistindo-se ao nascimento de uma geração precocemente competente no que respeita à utilização das novas tecnologias da informação, realidade esta que tem efeitos no que respeita aos modos de apreensão, compreensão e representação da realidade. Partindo destas considerações, propomos um guião de trabalho que permitirá trabalhar Aprendizagens Essenciais das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal em simultâneo e de forma interdisciplinar e que visa constituir-se como um recurso pedagógico a ser utilizado pelo professor em sala de aula com alunos de 5º ano de escolaridade. Importa ressaltar, no entanto, que a proposta didática que ora apresentamos é parte de uma sequência didática maior que em breve será dada à estampa.

2. Da epígrafe às redes sociais: veículos de informação e comunicação do passado ao presente

O ato de transmissão de informação parece ser uma característica inerente ao Ser Humano, enquanto ser gregário. Com efeito, um rápido olhar, ainda que sem um afincado investigativo, sobre a história da humanidade permite-nos percebermos que, desde tempos imemoriais, se transmitiu informação: pensemos nas pinturas ou gravuras rupestres e na sua importância para os grupos civilizacionais que as iniciaram e usaram⁴; pensemos nos mitos de criação (e outras tipologias textuais) transmitidos oralmente ao longo de milénios⁵; pensemos nos diferentes sistemas de escrita criados pelo Homem para registar e comunicar informação;

⁴ Independentemente de considerarmos que as pinturas ou as gravuras rupestres marcam o início da escrita ou da arte, são indiscutivelmente um marco na história da evolução da humanidade e, do ponto de vista da comunicação, da relação entre o Eu e o Outro. Tanto as pinturas como as gravuras organizam informação do e para o grupo (Palacios Jiménez, 2020).

⁵ Recordamos o conjunto de tipologias textuais que narram a história de grupos civilizacionais (epopeias, baladas, mitos, contos e lendas) que sobreviveram graças ao processo de oratura. Este não é o escopo deste trabalho e há um número significativo de bibliografia sobre este tema ao dispor dos interessados.

pensemos nos sistemas numéricos desenvolvidos para organizar dados quantitativos. Construídos como lugar de veiculação de informação e de comunicação entre indivíduos do grupo, pinturas e gravuras rupestres, expressão plástica e arquitetura, textos orais ou escritos (em diferentes sistemas linguísticos e em diferentes suportes) muito cedo se transformam em espaços de produção de símbolos: uns cuja significação se mantém; outros cuja significação se perdeu. Recordemos os cromeleques, recordemos os ornamentos das pirâmides egípcias, maias ou tailandesas, recordemos a construção da Catedral de Santiago de Compostela na Idade Média, recordemos o “Guernica” de Picasso ou o Galo de Barcelos, recordemos as teogonias orientais, africanas e ameríndias ou a *Bíblia*. Recordemos, por fim, *Beowulf*, *Sundjata*, as *Ethimologiae* de Santo Isidoro de Sevilha, o *Livro de Linhagens* do Conde D. Pedro ou a cronística em geral⁶.

Tal como afirmamos noutra local (Ferreira & Pires, 2022), hoje, o mundo cibernético constitui-se, indubitavelmente, não só como o espaço de produção de símbolos, mas também como o espaço para a sua legitimação e divulgação. A massificação dos media sociais (como Facebook, Instagram, Whatsapp, Telegram, Youtube, TikTok, Pinterest, Linked In, Tumblr e outros) e a sua transformação em redes informacionais e agregadoras de uma nova sociabilidade têm vindo a modular, de forma inexorável, os conceitos de memória e de identidade (Rocha & Oliveira, 2021). Nestes novos suportes, constrói-se a cada *post* uma identidade individual num microcosmos interdependente de outros microcosmos interligados em rede. O crescente aumento da utilização das redes sociais entre os portugueses, cuja moda de uso se vai alterando a um ritmo célere, promove a exposição consciente do *self*, através de fotografias, a uma audiência diversificada e consumidora deste tipo de conteúdos. Este facto suscita que os utilizadores (produtores de conteúdos) recorram a estratégias que acautelem a criação de imagens ideais (e de informação) para a construção de uma identidade *online* (Bate, 2019). Ainda que de modo não consciente, cada *post* publicado representa um elo de uma cadeia simbólica, de significação efémera, cujo significado tende a não ser reconhecido a longo prazo, tal como outrora aconteceu com outras redes de símbolos. Bastar-nos-á pensar, por exemplo, na epígrafe que, em diferentes tempos, funciona como suporte físico de uma recordação que, inscrita na pedra, se impõe enquanto preservação de uma memória. São mensagens visuais, muitas vezes contidas no próprio ambiente urbano contemporâneo, carregadas de informação. A epígrafe garante, como as redes sociais, o contacto entre os indivíduos, a veiculação de informação e a construção de imagens sociais.

⁶ Os exemplos citados não pretendem ser exaustivos, no entanto, todos eles são de uma forma ou de outra constructos simbólicos ou funcionam como tal para os grupos civilizacionais que representam.

Senão vejamos a toponímia, as placas comemorativas, as placas inaugurativas, as placas indicativas de “Aqui viveu...”. A epígrafe funciona, portanto, como veículo de perpetuação tal como as redes sociais. Assim, partindo da Epígrafe como exemplo de suporte físico da memória e da relação passível de ser estabelecida com a veiculação da informação na sociedade atual, apresentaremos uma proposta didática no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

3. Pontes entre o passado e o presente: proposta didática interdisciplinar

Em Portugal, afirmou-se a produção de planos de ensino inteiramente acabados: “Recorrendo à engenharia pedagógica, fabrica-se toda a espécie de material pedagógico, o livro do professor, cadernos temáticos, fichas para professores e para alunos, etc., pertinentes às várias unidades de ensino e/ou didáticas que são supostas oferecer no prosseguimento das rubricas dos programas. Trata-se de sequências pedagógicas cuidadosamente ordenadas, que podem ser editadas, comercializadas porque standardizáveis” (Boal, Hespanha e Neves, 1996, p. 29). Assentou-se a educação na aprendizagem constituída, quando, na verdade, é cada vez mais premente a necessidade de uma educação ordenada para a aprendizagem constituinte que nos remete para o ensino do processo de aprender, para o desenvolvimento da capacidade de construir conhecimento (Patrício, 1989, p. 235).

A discussão sobre modelos de ensino-aprendizagem não é nova, sendo retomada em todas as épocas sob diferentes prismas e com diferentes objetivos⁷. Do conceito platónico de *paidea* ao conceito ciceriano de *humanitas*, dos conceitos de *educere* e *educare* transferidos para o termo *educar* ao conceito de *ludens*, continuamos no século XXI a debater um modelo de ensino-aprendizagem que se adapte às nossas sociedades. Em Portugal, parece haver uma mudança de paradigma por parte das entidades decisoras e os normativos em vigor não só fomentam a criação de espaços de aprendizagem centrada no aluno como de momentos de aprendizagem baseada em resolução de problemas. A autonomia e flexibilidade conferidas à Escola convidam ao “abandono de um modelo disciplinar, uniformizador, de aprendizagem compartimentada e assente na transferência do conhecimento, em suma, um currículo de formato prescritivo” e à adoção de “um modelo multidisciplinar de aprendizagem transformadora, alicerçado na diferenciação, na construção do conhecimento, na

⁷ No espaço de que dispomos, seria extemporâneo rever a evolução dos conceitos relacionados com os modelos de ensino-aprendizagem desde a antiguidade grega aos nossos dias e a sua utilização para justificar políticas ou propagandas políticas. Recordemos, por exemplo, como na Idade Médias os textos de Cristinne de Pisan são traduzidos e reelaborados enquanto *exempla* de modelos educativos, como no Renascimento Erasmo e Lutero recuperam o conceito de *Humanitas* latino e o reescrevem, como a teorização de Locke, Rousseau ou Voltaire inauguraram uma era de escolarização/alfabetização centrada na memorização de conhecimento enciclopédico.

colaboração, na autonomia, na interdependência e na qualidade” (Alves, Madanelo & Martins, 2019, p. 349). Portanto, o novo modelo de autonomia e flexibilidade curricular permite, como lembra Ferreira (2019, p. 1), que sejam “constituídas equipas educativas, formadas por docentes do mesmo grupo de docência ou de diferentes grupos, dependendo da natureza das questões em causa. Como tal, cada escola, de acordo com o seu projeto educativo e tendo em consideração as características das turmas e dos alunos, estabelece prioridades na gestão do currículo.”

É na consecução destes objetivos e com vista a exemplificar uma prática pedagógica mais significativa para os alunos que apresentamos uma proposta didática interdisciplinar (e.g. um recurso no âmbito de um trabalho que implica articulação curricular), nascida do questionamento que norteou a preparação de uma ação de formação acreditada com 50 horas dirigida a professores dos grupos 200, 210, 300 e 400. Tal como acima referimos, esta proposta didática é parte integrante de uma sequência didática maior e destacamos o facto de já ter sido aplicada em regime de co-docência (entre as autoras do presente artigo) com dois grupos de professores/formandos que frequentaram a Oficina de Formação intitulada “Da epígrafe às redes sociais: um percurso didático interdisciplinar entre a História e o Português”. Parte da sequência maior de onde se extrai o exemplo ora editado foi, ainda, aplicada na lecionação da unidade curricular de Didática da História e Geografia de Portugal a duas turmas de 3º ano do Curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, também em regime de co-docência.

Considerando que tanto a epígrafe como as redes sociais se podem entender e estudar enquanto veículos de produção de sistemas simbólicos identitários, importa saber como se podem interligar em sala de aula e servir de base para o estudo simultâneo de conteúdos no âmbito do Português e da História e Geografia de Portugal.

As possibilidades didáticas do património arqueológico são imensas, pela atratividade que o sentido da descoberta exerce sobre as crianças. Dentro deste património, o epigráfico tem potencialidades maiores, porque testemunho da importância da escrita, como registo de memória, para as gentes de outros tempos. No entanto, não tem tido por parte dos docentes do Ensino Básico e Secundário grande receptividade, o que se explica facilmente pelo facto de a epígrafe, e em particular a latina, exigir conhecimentos específicos que poucos dominam.

Embora a proposta que trazemos à luz possa realizar-se de forma independente na aula de Português e na aula de História e Geografia de Portugal, dentro da sequência maior de onde a extraímos, tem como antecedente um exercício que procura destacar elementos essenciais da identidade individual de cada aluno como indutor para o estudo da romanização. Assim, no exercício prévio solicita-se que cada aluno redija um texto de apresentação individual (que

pode vir a ser utilizado por si no futuro) e que tem de ser adaptado a diferentes situações comunicacionais: uma biografia sintetizada, uma biografia por tópicos, uma biografia em telegrama e uma biografia a enviar por mensagem sms. A comparação das especificidades linguísticas de cada uma das tipologias de texto redigidas e o reconhecimento de que é necessário adaptar o texto ao suporte utilizado e aos objetivos comunicacionais são os elementos introdutórios do estudo de uma epígrafe⁸.

4. Considerações intermédias

As considerações acima expostas enquadram o modelo teórico que subjaz à proposta didática que apresentamos como anexo e dão continuidade ao debate que se tem vindo a fazer em torno da educação em tempos de imprevisibilidade de mudanças aceleradas. Não se esgota, por isso, a necessidade de perspetivar novas propostas didáticas que contemplem trilhar caminhos inovadores.

Temos, assim, como intenção num futuro próximo dar à estampa toda a sequência didática usada na formação referida. Por este motivo, tomamos este breve artigo como um trabalho intermédio e consideramo-lo uma introdução ao tema que desenvolveremos.

Referências bibliográficas

Alves, S.; Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e Flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 37, 337-362. DOI: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Bate, Patrícia Alexandra Janeiro (2019). *Construção identitária no Instagram: o papel da autocensura*. [Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação]. ISCTE.

Boal, Maria Eduarda; Hespanha, Maria Cândida & Neves, Manuela Borralho (1996). *Para Uma Pedagogia Diferenciada*. Ministério da Educação: Programa Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000).

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação. Ensino Básico. Ensino Secundário*. Porto Editora.

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1^o Série - n.º 129/2018.

⁸ Na sequência didática maior, após a comparação dos textos redigidos, são oferecidas imagens de 3 epígrafes aos alunos, acompanhadas da transcrição e da respetiva tradução para português, e os alunos são convidados a estabelecer os paralelos com a atividade de escrita desenvolvida e a inferir as informações que servem de indutor ao desenvolvimento do conteúdo Romanização.

- Delors, Jacques (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa (edição original, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international Commission on Education for the twenty-first century*, UNESCO, 1996).
- Ferreira, A. P. & Pires, N. A. (2022). Da epígrafe às redes sociais: uma abordagem interdisciplinar dos constructos identitários. *Actas do INCTE'22*, no prelo.
- Ferreira, N. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular no desenvolvimento das aprendizagens em matemática: Perspetivas e desafios. *Educação e Matemática*, 151, 1-1.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*.
- Palacios Jiménez, D. (2020). El arte rupestre y la perspectiva comunicacional. *Comunifé*, 20, 49-56.
Doi: <https://doi.org/10.33539/comunife.2020.n20.2495>
- Patricio, Manuel Ferreira (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2: 3, 229-245.
- Rocha, E. da S. & Oliveira, M. A. S. A. de (2021). Memória e algoritmo: notas sobre a manutenção da identidade e consciência coletiva no ciberespaço. *Diálogo*, 48, 01-07,
<http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i48.8674>

ANEXO - Guião de trabalho

Áreas de competência do *Perfil dos Alunos* trabalhadas:

- Linguagens e textos
- Informação e comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Sensibilidade estética e artística

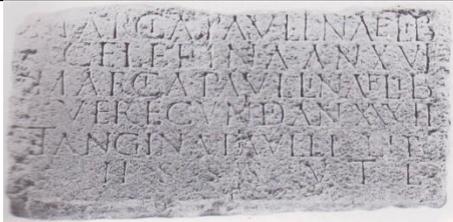
Aprendizagens Essenciais trabalhadas:

História e Geografia de Portugal (5º ano)	Português (5º ano)
<p>Os romanos na Península Ibérica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ações de resistência à presença dos romanos; - Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica; Aplicar o método de datação a. C e d. C.; - Identificar/aplicar os conceitos: cristianismo, era cristã, romanização. 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. - Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa. - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a classe das palavras: verbo principal (transitivo e intransitivo) e verbo auxiliar, advérbio, conjunção. - Mobilizar formas de tratamento mais usuais no relacionamento interpessoal, em diversos contextos de formalidade.

Operacionalização:

Tarefas/sequência	Sugestões/pistas de exploração
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização da turma em 5 grupos de trabalho 2. Distribuição de um tema: <ul style="list-style-type: none"> Grupo 1: Invasões bárbaras Grupo 2: Práticas culturais Grupo 3: Construção do espaço imperial: o papel das vias Grupo 4: Práticas religiosas Grupo 5: Economia romana 3. Atribuição de 2 suportes por cada grupo de trabalho <ul style="list-style-type: none"> Grupo 1: papel e som 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo tem de pesquisar a informação relevante e fundamental acerca do tema atribuído; - Cada grupo tem de pesquisar as especificidades dos suportes atribuídos que permitam adequar a veiculação da mensagem/dos temas atribuídos a esses suportes;

<p>Grupo 2: papiro e digital Grupo 3: mural e vídeo Grupo 4: ardósia e som Grupo 5: tábuas de cera e vídeo</p> <p>4. Construção de uma mensagem adequada ao objetivo do emissor e ao suporte</p> <p>5. Discussão dos trabalhos de grupo</p> <p>6. Comparação dos textos produzidos em cada suporte:</p> <p>7. Questionamento acerca da atualidade deste procedimento comunicativo</p> <p>8. Visionamento da imagem de uma epígrafe: um bloco de granito achado em Idanha-a-Velha (Ferreira, 2004, nº 84)</p>	<p>Cada grupo de trabalho prepara uma apresentação para os colegas da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transmitindo a informação relevante e fundamental acerca do tema atribuído; - utilizando os dois suportes atribuídos para a transmissão da informação relevante e fundamental acerca do tema; - respeitando as características específicas de cada suporte. <p>Discussão orientada no sentido de os alunos inferirem que as mensagens se adequam ao fim a que se destinam e ao suporte/espaco disponível.</p> <p>Pistas para discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que suportes se utilizaram? Quais as especificidades dos suportes utilizados? Como se adequou o objetivo da mensagem ao(s) suporte(s)? Como se fez a adequação textual ao objetivo da mensagem, do emissor e do suporte? A seleção da informação foi a mais relevante? <p>Elenco das especificidades linguísticas de cada texto</p> <p>Identificação das diferenças e das semelhanças</p> <p>Explicitação do motivo das diferenças entre cada texto (o suporte e o objetivo comunicacional)</p> <p>Identificação do tipo de inscrição: epígrafe funerária; Análise onomástica: a identificação feminina à maneira romana não incluía <i>praenomen</i>, mas apenas <i>nomen</i> e <i>cognomen</i> (sua indicação e origem); A mobilidade social no mundo romano: o texto confirma os mecanismos de ascensão social através da manumissão (três mulheres escravas que se tornam livres); O papel social desempenhado pela mulher: Marcia Paulina, a patrona com provável relevo social na região (as libertas terão adquirido o nomen da sua patrona); Incurso na vida privada: refletir no motivo para um epitáfio comum - o que as uniria para além da antiga vida de escravidão? Seriam irmãs, teriam morrido em circunstâncias semelhantes? e que relação teriam com "Tangina", a provável dedicante, já que em relação a esta não se indica a idade? A crença dos Romanos na vida após a morte (daí também o voto, no presente e em sigla, de que a "terra vos seja leve", relembrando a sua presença num diálogo constante com os transeuntes).</p>
---	---



MARCIA PAVLLINAE LIB(erta) / CELERINA AN(norum) XVI (sedecim) / MARCIA PAVLLINAE LIB(erta) / VERECVNDATA AN(norum) XXXII (triginta duorum) / ⁵ TANGINA PAVLLI LIB(erta) / H(ic) S(iti) S(un)t S(it) V(obis) T(erra) L(evis)

“Aqui jazem Márcia Celerina, liberta de Paulina, de 16 anos; Márcia Verecunda, liberta de Paulina, de 32 anos. Tangina, liberta de Paulo. Que a terra vos seja leve.

9. Elenco dos paralelos encontrados entre o texto da epígrafe e os textos produzidos para veicular informação em cada um dos suportes

10. Construção de uma tabela ou dicionário temático que permita uma ponte entre o passado e o presente.

Adequação do texto ao suporte:

- seleção da informação
- seleção de tipologia de frases adequadas ao suporte e ao objetivo comunicacional
- seleção de vocabulário adequado ao suporte e ao objetivo comunicacional
- uso de abreviaturas
- Identificação das classes de palavras frequentes (nomes, verbos e adjetivos);

- Antropónimos de origem latina (Adriano/Adriana, Augusto/Augusta, César/Cesarina, Márcio/Márcia, entre outros);
- Topónimos e gentílicos de origem latina (Castelo Branco-albicastrense, Braga-bracarense, Beja-pacense, Chaves-flaviense, entre outros);
- Patronímicos (Antunes, Domingues, Fernandes, Henriques, entre outros);
- Siglas e acrónimos usados atualmente (ESEC, VSFV, UGT, CGTP, GNR, entre outras);
- Abreviaturas de uso comum (Port., Hist., Eng., Dr., Esq., entre outras).

Capítulo 11

Que História ensinar?

Práticas e novos desafios na formação de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Elisabete Jesus

Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto
elisabetejesus@ese.ipp.pt

Resumo

No contexto da formação inicial de professores, este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre práticas mais comumente observadas/adotadas no ensino e na aprendizagem da História e da Geografia, tendo por base o trabalho desenvolvido em várias Unidades Curriculares (UC), tais como a Didática da História e Geografia de Portugal (DHGP) e a Introdução à Prática Profissional III (IPPIII). No conjunto, trata-se de estudantes do 3.º ano da Licenciatura e do 1.º ano de Mestrados em Ensino.

Desta forma, pretendemos dar a conhecer e trazer à discussão os aspetos que se constituem como desafios/oportunidades, a que se deve atender na formação inicial de futuros professores, na área da HGP, no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, com o objetivo de melhorar a sua consciência histórico-geográfica e, por consequência, levar essa intencionalidade para as suas ações estratégicas, numa maior integração entre ambos os ciclos de ensino.

Palavras-chave: formação de professores, ensino básico, educação histórica, literacia histórica, didática da história e geografia.

Abstract

In the context of initial teacher education, this article aims to reflect on practices most commonly observed/adopted in the teaching-learning of History and Geography, based on the work developed in several Curricular Units, such as Didactics of History and Geography of Portugal and Introduction to Professional Practice III. As a whole, these are students in the 3rd year of the bachelor's degree or the 1st year of the Master's degree in Teaching.

In this way, we intend to make known and bring to the discussion the aspects that are challenges/opportunities, which should be met in the initial training of future teachers, in HGP, in the 1st and 2nd cycles of basic education, to improve their historical awareness and, consequently, bringing this intentionality to their strategic actions, in greater integration between both teaching cycles.

Keywords: teacher training, basic education, historical education, historical literacy, history, and geography didactics.

1. Introdução

A formação de professores sempre foi objeto de análise e investigação académicas, pela importância que assume na construção de uma escola de qualidade. A crescente falta de professores, para além de trazer este tema para a agenda mediática, também recentra a sua reflexão, enquanto abre caminho a novas interrogações sobre as práticas docentes e os desafios ou as oportunidades, que se colocam a todos os diretos intervenientes na formação inicial, incluindo os próprios estudantes. Os cursos que credenciam para o exercício da docência – licenciatura e mestrado – devem continuar a perseguir o propósito de promover a qualidade dessa formação académica, que consequentemente garantirá a qualidade do sistema educativo (Vieira & Damião, 2013).

Partindo deste cenário e da experiência na orientação tutorial de estudantes na planificação, preparação e avaliação das suas intervenções pedagógicas, na área da História e Geografia de Portugal (HGP), no decorrer da Licenciatura em Educação Básica e em dois Mestrados⁹, entre os anos letivos de 2019 a 2022, é nosso propósito traçar uma perspetiva analítico-comparativa das práticas mais comumente observadas/adotadas no ensino e na aprendizagem da HGP, no Estudo do Meio do 1.º ciclo e, enquanto disciplina curricular autónoma, no 5.º e 6.º anos de escolaridade do 2.º ciclo. Apesar de se tratar de registos qualitativos, resultantes da observação e orientação do trabalho desenvolvido pelos estudantes, a maior parte dos quais ainda ao nível da licenciatura, pareceu-nos pertinente refletir sobre as propostas iniciais dos estudantes para as suas intervenções pedagógicas, efetivas ou conjecturadas, e o caminho que percorreram na orientação tutorial até concluírem o produto final.

2. Aspetos metodológicos

No que respeita ao ensino da História e da Geografia no Estudo do Meio (assunto tratado no ponto 4 do presente trabalho), a nossa reflexão incidiu nos registos de acompanhamento tutorial dos grupos de estudantes, que tiveram de planificar e construir recursos/experiências de aprendizagem de HGP, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio (EM), em diferentes Unidades Curriculares de Didática, do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, 3.º ano, e do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e

⁹ Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE | P. PORTO).

Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tratando-se de didáticas específicas, relativas aos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências concernentes ao ensino da HGP, considerámos que nos permitiram uma visão mais alargada, evolutiva e até comparativa das conceções dos estudantes, em estádios distintos da sua formação.

No que concerne ao ensino da HGP no 2.º ciclo (assunto tratado no ponto 5 deste trabalho), o nosso foco incidiu na Unidade Curricular (UC) de Introdução à Prática Profissional III (IPPIII), dado que a Observação e Cooperação nos Contextos Educativos, ao pressupor o desenvolvimento de um plano de ação (observação/ intervenção e avaliação), por uma díade de estudantes, acompanhados, em termos científicos e pedagógicos, por professores-orientadores e professores-cooperantes, constitui um trabalho no terreno escolar, que nos fornece elementos reais e mais enriquecedores da análise a que nos propomos. Neste caso, estamos perante os primeiros contactos dos estudantes com os contextos educativos do 1.º e 2.º ciclos, a vivência do confronto entre a formação teórica e a capacidade de a passar à prática. Por isso, quisemos perceber o caminho de evolução dos estudantes-professores, no que respeita a práticas educativas no ensino da HGP. Procedeu-se, assim, ao levantamento do que os estudantes consideraram, nos seus relatórios finais, terem sido as suas expectativas, aprendizagens, dificuldades e estratégias de superação. O percurso metodológico que definimos foi contabilizar, naqueles domínios de reflexão, quais eram os aspetos mais referidos.¹⁰ A nossa perspetiva comparativa só foi possível com estudos que incidem sobre os relatórios de professores estagiários, já no final do seu 2.º ciclo de estudos. Cientes de que estamos a comparar estudantes em fases formativas muito diferentes, com níveis de motivação e de preparação académica também desigual, considerámos, ainda assim, que podia ser feita uma leitura pertinente em termos de processo evolutivo. Apesar de termos considerado como principal material de recolha de informação, neste caso, os relatórios das intervenções pedagógicas em HGP no 2.º ciclo, realizados nos dois últimos anos letivos (2020/2021 e 2021/2022), não pudemos menosprezar também, na análise, a interação proporcionada com as díades de alunos durante a orientação tutorial.

No decorrer das conclusões a que chegamos, pretendemos também, aqui, dar um contributo para a implementação de experiências de aprendizagem diversificadas, em contexto de aula,

¹⁰ Tomámos por referência a metodologia usada por Solé, G., Pacheco, E. & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação-ação pós Bolonha, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (3), Universidad de Zaragoza, 33-56.

ancoradas em metodologias problematizadoras e ativas, já no 3.º e 4.º anos do ensino básico em Estudo do Meio, numa perspetiva de uma articulação vertical com a HGP de 5.º e 6.º anos de escolaridade, para impulsionar a literacia histórica dos alunos.

3. Enquadramento teórico

Ver a História e a Geografia como ferramentas que aportam conhecimentos úteis para construir capacidade crítica para compreender o tempo e o espaço em que nos situamos e agir sobre eles com conhecimento de causa, seja em casos concretos da vida quotidiana seja no contexto da comunidade mais ou menos próxima, são grandes metas destas áreas do saber. O ensino da História e da Geografia tem ainda potencialidades que vão para além dos aspetos cognitivos, ao desenvolver outras capacidades, valores e atitudes, que se perfilam no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (*PASEO*), tais como o desenvolvimento da identidade, não só nacional, mas também local e global, em paridade com a compreensão do Outro, na sua diferença cultural. Como tal, é indiscutível o seu valor formativo, crítico, social e empático. Mas será que todos têm real consciência disso?

Questionámos, sobretudo, se os estudantes-professores, quando têm de preparar uma intervenção pedagógica nestas áreas, contemplam aqueles aspetos e como os podem/devem fazer valer em sala de aula.¹¹

Se considerarmos os aspetos essenciais do ensino da História, expostos na Figura 1, e que *grosso modo* se podem também aplicar à Geografia, e se atendermos aos documentos de organização curricular que têm estado em vigor desde a década de 1990, concluímos que ora se tem valorizado mais o domínio epistemológico (a aprendizagem dos conteúdos/a aquisição de conhecimentos) ora se tem destacado o domínio didático-metodológico (o processo de aprendizagem/experiências de aprendizagem ativa), o que enfraquece os papéis ou as funções da História na formação dos alunos do ensino básico, pela falta do equilíbrio desejado entre duas vertentes.

¹¹ Sobre as conceções que os estudantes-professores têm sobre como deve ser uma aula de História, o pensar historicamente e qual o propósito do professor de História, veja-se Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 507-519. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p505>

Figura 1 - Aspetos básicos do ensino da História e da Geografia



Nota: Neste diagrama, mostra-se a interligação entre os vários aspetos a considerar quando se concebe o ato de ensinar a História e a Geografia, ainda que a autora tenha focado apenas a primeira área do saber.

Fonte: La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situacion, tendencias e inovaciones, (p. 19), de María del Carmen González Muñoz, 1996, Martial Pons.

Nos próximos anos, o problema da falta de professores, que tem atingido o país, coloca o foco nos aspetos profissionais e, conseqüentemente na formação inicial, que se quer de elevada qualidade em todas as suas dimensões, nomeadamente científica e pedagógica (Leite, 2005). Ensinar História e Geografia não é transmitir o que está prescrito pela legislação em vigor no contexto do curriculum oficial. A existência de uma área do saber – Didática da HGP, neste caso, – demonstra que ensinar não se confina à aplicação do currículo. A didática, ao procurar melhorar o processo educativo, ocupa-se da forma de ensinar, mas nunca pode descurar o que se ensina. De facto, como nos diz Ponte (1999), o conhecimento profissional do professor orienta-se para a ação em quatro grandes domínios: o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas inter-relações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio e de validação; o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades; o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidade e dificuldades, bem como do seu contexto sócio-cultural, que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; e o conhecimento de métodos pedagógicos específicos da sua disciplina, a que recorre para preparar, aplicar e avaliar a sua prática letiva.

Contudo, numa fase de formação inicial, não são alheias aos nossos estudantes-professores as imagens que construíram das disciplinas e dos seus professores e das

experiências que vivenciaram, enquanto alunos do ensino básico e, nalguns casos até, do ensino secundário.

Por isso, involuntariamente, e também de acordo com as suas preferências académicas e projetos profissionais, atribuem-lhes maior ou menor relevância. Por outro lado, a maior ou menor presença da disciplina na matriz curricular do nosso sistema de ensino influencia também a perceção de valor que se atribui à História e à Geografia. E, na realidade, estas têm perdido visibilidade para os saberes científico-tecnológicos.

4. Ensinar História e Geografia no Estudo do Meio

O Estudo do Meio agrega, segundo as Aprendizagens Essenciais, um conjunto de saberes (biológico, histórico, geográfico, químico, geológico e tecnológico) que, de forma natural, encaminham para uma abordagem pedagógica, flexível, inter e transdisciplinar. Contudo, no âmbito geral do currículo, tem sido a área menos valorizada (Solé, 2014), com três horas semanais face às sete horas para Português e outras sete para a Matemática. Se pensarmos, depois, no lugar dado à História e à Geografia, verificamos que as noções de temporalidade e de espacialidade históricas e geográficas começam a fazer-se sobretudo no 3.º ano, no domínio referente à Sociedade, como podemos comprovar nas Aprendizagens Essenciais, expostas na Figura 2, evoluindo, no ano de escolaridade seguinte, para o domínio da compreensão histórica, como mostra a Figura 3.

Figura 2 - Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (3.º ano)

ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
SOCIEDADE Temporalidade Espacialidade Fontes históricas / Património Local Diversidade cultural / Multiculturalismo	Reconhecer as unidades de tempo: década, século e milénio e as referências temporais a.C. e d.C. Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal).	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: - pesquisa e seleção de informação pertinente; - análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; - mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; - utilização de software simples. Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos: - formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno; - conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado; - criação de objetos, textos ou soluções face a um desafio; - comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas.	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)
	Reconhecer vestígios do passado local: - construções; - instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; - costumes e tradições.		Criativo (A, C, D, J)
	Reconstituir o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações, etc.), recorrendo a fontes orais e documentais.		
	Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa. Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade.		

Fonte: DGE (2017a). Aprendizagens Essenciais. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Figura 3 - Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (4.º ano)

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>Domínio</p> <p>SOCIEDADE</p> <p>Temporalidade</p> <p>Espacialidade</p> <p>Fontes históricas / Património Nacional</p> <p>Compreensão / Contextualização</p> <p>Diversidade cultural / Multiculturalismo</p>	<p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <p>Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril.</p> <p>Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p>Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.</p> <p>Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.</p> <p>Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.</p> <p>Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pesquisa e seleção de informação pertinente; - análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; - mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; - utilização de software simples. <p>Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno; - conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado; - conceção de alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema; - criação de um objeto, texto ou solução face a um desafio; - comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas. 	<p>Conhecedor/sabedor/ cultor/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>

Fonte: DGE (2017a). Aprendizagens Essenciais. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

No que respeita às áreas de competência específicas da História, no 1.º ciclo, as crianças iniciam a seu caminho na literacia histórica (temporalidade, espacialidade, fontes históricas, património local, multiculturalismo), partindo-se do que é mais próximo do aluno, aquilo que ele tem mais probabilidade de conhecer, mas também de lhe suscitar curiosidade, interesse e motivação para a aprendizagem.

Ao nível dos aspetos metodológicos, as Aprendizagens Essenciais propõem ações estratégicas alicerçadas no processo construtivista de construção do conhecimento, ou seja, experiências de aprendizagem centradas no aluno, devendo o professor partir dos seus conhecimentos prévios, atender aos seus interesses e necessidades. Por isso, as ações estratégicas devem ser eminentemente práticas, baseadas na problematização e no desenvolvimento da metodologia científica.

Figura 4 - Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (4.º ano)

AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS	
<p>(Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)</p> <p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pesquisa e seleção de informação pertinente; - análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; - mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; - utilização de software simples. <p>Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno; - conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado; - criação de objetos, textos ou soluções face a um desafio; - comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas. 	<p>Conhecedor/sabedor/ cultor/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>	<p>No processo de ensino, devem ser implementadas as ações estratégicas que melhor promovam o desenvolvimento das AE explicitadas neste documento. Neste sentido, revela-se importante:</p> <ol style="list-style-type: none"> Centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento; Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações <u>dia a dia e questões de âmbito local</u>, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem; Privilegiar <u>atividades práticas</u> como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem; Promover uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a <u>compreensão e a interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos</u>, numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA); Valorizar a natureza da Ciência, dando continuidade ao <u>desenvolvimento da metodologia científica</u> nas suas diferentes etapas. <p>A gestão deste documento deve promover uma abordagem interdisciplinar, respeitando os temas e o respetivo desenvolvimento e ter em conta a atualidade dos assuntos, os interesses e as características dos alunos, ou ainda questões de âmbito local.</p>

Fonte: DGE (2017a). Aprendizagens Essenciais. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Esta *praxis* está alinhada com a que se deve aplicar em HGP, no 2.º ciclo, criando-se assim uma cadeia de evolução gradual na apropriação do conhecimento histórico e das competências/capacidades específicas. Na UC de Didática do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, os estudantes foram desafiados a aplicar aquele tipo de abordagem, ao planificarem uma sequência didática de três aulas, em inter e transdisciplinaridade entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e Humanas, em que sugeriam a implementação de trabalhos de projeto, a dinamização de atividades experimentais, com uma ampla participação dos alunos nas diferentes etapas do processo de construção do seu conhecimento e aquisição/desenvolvimento de competências transversais. Contudo, tratou-se de um trabalho que não foi implementado numa intervenção real. Quando tal sucede, nem sempre os estudantes-professores apresentam propostas que incorporem aquelas ações estratégicas, associando-se a problematização e o método experimental aos conteúdos científico-tecnológicos. Freitas (2005) concluiu que as propostas construtivistas na abordagem da História e da Geografia, *por si só*, nem sempre colhem receptividade e agrado por parte dos alunos, porque têm de pensar mais e realizar tarefas de construção do conhecimento. Ou seja, o caminho mais fácil e rápido é transformar a História num somatório de factos, protagonistas e datas. Desta forma, os alunos percecionam a História como o estudo do passado, que memorizam numa linearidade espaço-temporal desde a fundação do Reino de Portugal ao Estado Novo e 25 de Abril. Por conseguinte, a História não surge como um conhecimento prático, útil e mobilizável para compreenderem o mundo à sua volta, marcado pela diversidade e rápida mudança, para se situarem e intervirem nele, no tempo presente (Magalhães, 2020). Os próprios manuais escolares têm sido condicionadores desta abordagem. Em 2014, Solé concluiu que a abordagem da História, nos manuais escolares de EM, evoluiu em termos científicos e pedagógicos, desde 1985 até 2013 (p. 60). Contudo, mesmo neste último ano continua a predominar “uma visão de história tradicional, uma história político/factual, focalizada em datas, acontecimentos e personalidades (...)” (Solé, 2014, pp. 59-60)¹². De um modo geral, predomina o texto de autor, as fontes históricas são, sobretudo, iconográficas e servem para ilustrar o texto. Numa visualização panorâmica dos manuais de Estudo do Meio, para o 3.º ano, editados em maio de 2022, constata-se a presença de abordagens mais participativas por parte dos alunos, com diagnoses de conhecimentos

¹² Por outro lado, a análise do manual de 2013, o mais recente à época, permitiu concluir que era o único que estimulava a pesquisa e a criticidade, a expansão dos conhecimentos, o confronto de ideias entre pares e com o professor, entre outros aspetos, como maior diversidade e grau de complexidade das questões (Solé, 2014, pp. 59-60).

prévios, no início do estudo de uma nova sequência de aprendizagem, e exercícios exploratórios das imagens e de outras fontes de informação, em complementaridade com o texto de autor. Há ainda caminho a fazer para que as ações estratégicas, definidas nas AE, estejam explicitadas nos manuais de EM, pois, como expôs Peter Lee (1996, 471), uma parte “substancial do que as crianças têm que aprender não é só por si propriamente conhecimento histórico, mas proporciona quer muletas quer ferramentas para as ajudarem a adquirir esse conhecimento”.

5. Ensinar História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo

As muletas de que fala Peter Lee são importantes para uma transição natural e maior evolução do aluno à entrada no 2.º ciclo. Se estes manuais escolares já seguem um modelo de aula-oficina, com a exploração de conhecimentos tácitos, fontes de diversas tipologias, desenvolvimento de capacidades específicas e metacognição, nem sempre as propostas de intervenção pedagógica dos estudantes-professores pressupõem, *grosso modo*, esta metodologia de ensino e de aprendizagem. Seja na DHGP, seja na IPPIII, a situação que atrás descrevemos, em relação às conceções que trazem da importância da HGP e aos modelos de aulas que experienciaram, mantém-se. Como na IPPIII se pretende a preparação de intervenções pedagógicas reais, nota-se que os estudantes-professores, para além do manual escolar, recorrem a plataformas eletrónicas de ensino, como a *Escola Virtual* ou a *Aula Digital*, usadas como se se tratasse apenas de um repositório de recursos multimédia¹³. Nos planos de aula apresentados e discutidos nas primeiras OT, há um conjunto de problemas que se destacam: (1) o foco excessivo em “como ensinar” em vez de “o que ensinar”, o que, por um lado, mostra o domínio de um conjunto de capacidades técnicas na construção de recursos pedagógicos, mas, por outro, denuncia as fragilidades no domínio de conhecimentos científicos atualizados e aprofundados; (2) dificuldades na integração dos recursos em estratégias de aprendizagem ativas, de que resultam propostas de aula de pendor expositivo ou tradicional, escudando-se na puerilidade dos alunos e/ou no tipo de aulas observadas e/ou na gestão da interação com a turma; (3) a aceção de que o uso daqueles recursos multimédia é, por si só, uma aula inovadora e interativa, quando o seu uso se limita à projeção, com o objetivo de explicar/clarificar um determinado assunto.

Como podemos depreender, temos aqui um terreno bastante fértil para desconstruir estas fragilidades e ideias-feitas dos nossos estudantes-professores. Como refere Gago (2018), é

¹³ Os estudantes não têm turma atribuída com autonomia para usarem outras valências pedagógicas de qualquer uma daquelas plataformas.

fundamental que a formação de professores proporcione o conhecimento para a prática, o conhecimento da prática, o conhecimento na prática e o conhecimento de si próprio. As competências profissionais constroem-se pela experiência, apoiada em dinâmicas que ajudem os futuros professores a identificar os problemas com que se deparam, a contextualizá-los e a agir sobre os mesmos. Tendo por base esta conceção, criar situações estruturadas que permitam refletir sobre as práticas e, obviamente, sobre as teorias, abre caminho a possibilidades de transformação (Leite, 2005). Desta forma, em IPPIII, o contacto e a interação dos estudantes-professores com contextos de aprendizagem formal, nas escolas, são formativamente enriquecedores ao permitirem o confronto com situações reais diversificadas e complexas, com problemas que os obrigam a desconstruir e reconstruir as práticas. Ainda no decorrer da licenciatura, promove-se nos estudantes a aquisição de competências profissionais reflexivas e facilitadoras do seu crescimento e evolução profissional. Há lugar a um trabalho colaborativo de discussão, deliberação e de auto e heteroavaliação, que permite uma evolução significativa, quando se realiza uma segunda OT com a mesma díade. Durante o percurso, é, muitas vezes, necessário voltar ao ponto de partida, para que os estudantes-professores se inteirem, de forma aprofundada, dos conhecimentos e das capacidades que devem ser trabalhados no decorrer da sua intervenção, o que pressupõe ir além do manual escolar e mergulhar na leitura de bibliografia específica. Diz-nos Gago (2018) que a noção clássica de profissionalismo, que se caracterizava por os professores possuírem uma base de conhecimentos especializada e/ou uma cultura técnica partilhada com um espírito de vocação e regulada de forma colegial, está posta em causa. Ainda assim, a formação inicial de professores deve ser robustecida ao nível epistemológico, porque só assim se resolve um dos aspetos mais referidos pelos estudantes-professores, nos seus relatórios finais de IPPIII: a insegurança de não serem capazes de responder às dúvidas ou questões dos alunos. Numa fase do estágio profissionalizante, esta questão não é referida, mas Gago (2018) e Magalhães (2020) concluíram que a motivação e a gestão dos alunos foram os aspetos mais apontados pelos estagiários, quando questionados sobre como devia ser uma aula de História e qual o seu propósito como professores de História. Na verdade, a gestão das interações com e entre os alunos, em contexto de aula, e a capacidade de os motivar também são preocupações reveladas pelos nossos estudantes-professores na IPPIII. Ou seja, o foco das preocupações são os alunos, o seu bem-estar e a sua predisposição para a aprendizagem. Todavia, isto tão-só não significa a implementação de uma pedagogia construtivista. Voltando à situação já referida dos recursos multimédia, a forma como é proposta a sua utilização nem revela inovação nem solicita a participação ativa do aluno na

construção do seu saber, tratando-se de uma transmissibilidade do saber, num modelo de ensino expositivo, a partir de um emissor (a locução do vídeo/animação) para vários recetores: os alunos. É preciso que as metodologias, aliadas aos recursos pedagógicos, promovam o aluno como agente principal da construção do seu conhecimento.

Neste sentido, os estudantes devem interiorizar que o construtivismo não é, *in lato sensu*, uma teoria da educação e não é, *in stritu sensu*, uma metodologia de ensino. Trata-se de uma conceção teórica de como o ser humano chega ao conhecimento (Barca, 2001). Por isso, importa tanto o conhecimento como o processo para lá chegar. A comutação contínua entre teoria e prática deve permitir que a teoria, apreendida como a matéria criada por investigadores de forma extrínseca aos estudantes-professores, seja substituída por um conceito de teoria em que as explicações são criadas pelos próprios (Gago, 2018), apropriando-se desse conhecimento. Outra das potencialidades da DGHP e da IPPIII é proporcionar aos estudantes-professores uma iniciação num autoquestionamento crítico e gerador de mudança e evolução. Gago (2018) refere que os professores-estagiários evidenciam um primeiro ciclo de reflexão, de curto prazo, assente numa narrativa muito geral sem qualquer tipo de introspeção, apontando um conjunto de questões/problemas para as quais não encontram soluções e/ou, acrescento, porque encontro similitude com as reflexões dos estudantes de IPPIII, refugiam-se em explicações de amplo espectro, como factores sócioafetivos.

6. Conclusão

É importante que os futuros professores encontrem, na sua formação inicial, e ainda ao nível da Licenciatura, espaços de reflexão e de intervenção orientadas, em torno da cognição histórica, que lhes permitam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente.

Os alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, de forma geral e natural, encontram-se motivados para a aprendizagem da História e da Geografia, mas as ações estratégicas de aprendizagem implementadas são diferentes em cada um dos ciclos. Quando não está integrada numa abordagem inter ou transdisciplinar, o ensino mais da História e da Geografia, no 1.º ciclo, tem-se pautado pelo modelo expositivo-narrativo, organizado numa sequência cronológica de factos e personalidades. O modelo da aula-oficina, que suscita a problematização/investigação/experimentação, baseada em fontes históricas de natureza diversa, adaptado ao nível etário dos alunos, ainda não está em prática. As Aprendizagens Essenciais são claras quanto às ações estratégicas, mas as mudanças, de que os próprios

manuais escolares são um exemplo, têm sido lentas. Este retrato do ensino da História e da Geografia de Portugal altera-se no 2.º ciclo, onde metodologias ativas de aprendizagem já estão mais enraizadas.

De qualquer forma, em ambos os ciclos de ensino, os estudantes-professores, cientes da necessidade e importância de aplicarem práticas de ensino de cariz construtivista, revelaram dificuldade em fazê-lo e, muitas vezes, demonstraram não ter consciência disso. Assumiram, por exemplo, que o ensino construtivista ocorre porque se propõe a utilização, *tout court*, de ferramentas digitais e equipamentos tecnológicos. Por outro lado, evidenciaram dificuldade em compreender o valor acrescentado da História e da Geografia, no conjunto da matriz curricular, e tenderam a reproduzir modelos de ensino desatualizados, que observaram ou vivenciaram. O seu foco inicial, na planificação de uma intervenção pedagógica, centrou-se nos recursos a usar, nomeadamente no da motivação para o início da aula. A par da criatividade e da capacidade técnica ao nível da execução, emergiram fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos e operatórios da História e da Geografia e na criação de uma intencionalidade pedagógica, clara e coerente, a dar aos recursos, com vista à prossecução dos objetivos definidos. Ou seja, as estratégias de ensino acabam por ter um cariz mais expositivo do que construtivista.

A relevância e utilidade das diversas dimensões da literacia histórica no percurso formativo dos alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico devem ser apreendidas pelos estudantes-professores para que as possam levar para a sala de aula. As UCs de Didática e de IPP ao longo da licenciatura tornam-se, assim, espaços fundamentais de análise e reflexão de todas aquelas funções da História e da Geografia. Contudo, a aquisição de conteúdos ou conhecimentos científicos atualizados de História e de Geografia, a par de uma visão problematizadora da construção destes saberes, implicam leituras bibliográficas, pesquisas e estudo aprofundado, que não se podem remeter para segundo plano. Aquelas UCs permitem detetar estas fragilidades nos estudantes e atuar, em tempo útil, na preparação de uma intervenção pedagógica. Mas, a longo prazo, espera-se que essa aprendizagem seja feita pelo estudante-professor à porta de entrada ou de saída, consoante os casos, de um estágio profissionalizante: “Help them to learn about experience and help them to learn by experience” Zeichner (2005), citado em Gago (2018, 512).

Referências bibliográficas

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista de História-Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2, III série*, 13-21.

- DGE (2017a). Aprendizagens Essenciais. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- DGE (2017b). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Freitas, M. L. (2005). História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos. In B. Silva, Bento; L. Almeida (coord.), "Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005" [CD-ROM]. Braga : Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. ISBN 972-8746-36-9. p. 2135-2149.
- Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 507-519. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p505>
- González, M.C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situacion, tendencias e inovacionnes*. Martial Pons.
- Lee, P. (1996). *Historical Knowledge and the national curriculum*. Routledge.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 28(3), 371-389.
- Magalhães, O. (2021). *Concepções de História e de Ensino da História: Um estudo no Alentejo*. Publicações do Cidehus, 2002. <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.5190>
- Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação*, Actas do IV Congresso da SPCE, 59-72.
- Solé, G., Pacheco, E. & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (3), Universidad de Zaragoza, 33-56. <https://hdl.handle.net/10216/131627>
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *ENSAYOS- Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 43-64. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Vieira, M. & Damião, M. (2013). Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudos e Perfis de Docência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (I), 127-156. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_7

Capítulo 12

A História no 2.º Ciclo do Ensino Básico: conceções dos professores e prática profissional

Ana Rita Férias

Universidade de Santiago de Compostela e Escola Superior
de Educação do Politécnico do Porto
ana.ferias@hotmail.com

Xosé Armas Castro

Universidade de Santiago de Compostela
xose.arms@usc.es

Cristina Maia

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
cristinamaia@ese.ipp.pt

Resumo

A formação de professores de História e de Ciências Sociais, no âmbito português e internacional, suscitam debates relativos não só ao conhecimento disciplinar e didático necessário, como também à influência das concepções da disciplina na prática profissional (Dias, 2020; Seixas, 2000; van Hover & Hicks, 2018).

No presente trabalho propõe-se três objetivos: (i) aferir as concepções dos docentes sobre o lugar que a História ocupa no 2º CEB; (ii) analisar as funções educativas que os docentes atribuem à História; (iii) identificar os conteúdos históricos que os docentes consideram importantes para a formação de futuros cidadãos.

Para recolher as informações, criou-se um inquérito por questionário que foi aplicado a dezanove professores de História e Geografia de Portugal (HGP) do 2.º Ciclo de Ensino Básico de várias zonas do território português. Os dados recolhidos foram submetidos a uma codificação aberta, seguindo os procedimentos propostos pela *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2002).

Os resultados indicam que os professores assumem a HGP como uma das áreas fulcrais para a construção da identidade e de uma cidadania democrática. Tendem a considerar, entre outros, a 'Formação do Reino de Portugal', a 'Crise do Século XIV', a 'Expansão Marítima dos séculos XV e XVI', a 'Ditadura Salazarista e o 25 de abril' como conteúdos históricos importantes para a formação de futuros cidadãos.

Palavras-chave: Educação Histórica, Docentes, Ensino Básico, Cidadania Democrática.

Abstract

The training of history and social sciences teachers, both in Portugal and internationally, raises debates regarding not only the necessary disciplinary and didactic knowledge, but also the influence of conceptions of the discipline in professional practice (Dias, 2020; Seixas, 2000; van Hover & Hicks, 2018).

This study proposes three objectives: (i) to assess the teachers' conceptions of the place that History occupies in 2nd CEB; (ii) to analyse the educational functions that teachers attribute to History; (iii) to identify the historical contents that teachers consider important for the training of future citizens.

To collect the information, a questionnaire survey was created and applied to nineteen teachers of History and Geography of Portugal (HGP) of the 2nd Cycle of Basic Education from several zones of the Portuguese territory. The collected data were submitted to an open coding, following the procedures proposed by the *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2002).

The results indicate that teachers assume HGP as one of the core areas for identity building and democratic citizenship. They tend to consider, among others, the 'Formation of the Kingdom of Portugal', the 'Crisis of the 14th century', the 'Maritime Expansion of the 15th and 16th centuries', the 'Salazar Dictatorship and the 25th April Revolution' as important historical contents for the formation of future citizens.

Keywords: History Education, Teachers, Basic Schooling, Democratic Citizenship

1. Introdução

A formação de professores de História e de Ciências Humanas e Sociais, não só no âmbito internacional, como também no português, enquadra-se num domínio académico complexo, uma vez que suscitam vários debates não só relativos ao conhecimento disciplinar e didático necessário, como também à formação inicial que é estabelecida nos planos de estudo das instituições de ensino superior (Dias, 2020; Adler 2008; van Hover e Hicks, 2018). Neste sentido, vários são os autores que se têm debruçado sobre as perspetivas de professores em formação e de docentes em pleno exercício da disciplina de História, refletindo sobre como é que as suas conceções influenciam a sua prática profissional (McCurn, 2013; Seixas, 2000). No caso português, o professor de hoje enfrenta uma renovação no seu papel, tendo que ter a capacidade de enfrentar e de dar resposta a novos desafios (Pérez, 2021; Alves, 2009). O Professor de História, por si, deve ter uma formação docente que valorize a não só a preparação, como a entrada e o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2017). Além do mais, deve sobretudo colocar a História e o ensino da disciplina ao serviço de uma função marcadamente social (Alves, 2009; Barca 2006), no qual a História se assume como “uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania” (Alves, 2002).

A disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), lecionada pelos docentes no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) procura integrar as duas componentes – História e Geografia – e pretende, entre outros, o trabalho da compreensão da evolução histórico-cultural quer ao nível nacional como local, a promoção de diversos valores inerentes à cidadania e inclusão e o desenvolvimento de valores e princípios relativos aos recursos patrimoniais (AE, MEC/DGE, 2018; Solé, 2021).

Recentemente, o projeto de Autonomia e de Flexibilidade das Escolas (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), nomeadamente no artigo 12º, possibilitou que as escolas fizessem uma gestão curricular adequada às suas necessidades, à interdisciplinaridade e ao posicionamento do aluno como centro da aprendizagem para o desenvolvimento de competências transversais e explanadas também no documento das Aprendizagens Essenciais (2018) de cada disciplina. Todavia, muitas foram as escolas que optaram por reduzir o número de horas letivas de História e Geografia de Portugal, em detrimento de outras, não existindo tempo para adotar um trabalho numa perspetiva socio-construtivista neste ciclo do Ensino Básico (APH, 2018; Solé, 2021).

Reconhecendo-se a importância do ensino da História, compreende-se, portanto, as ideias defendidas por Roldão (1987, 1995) quando afirma que a mesma influencia a memória e a identidade que é formada no futuro cidadão. Assim, a escola assume-se como o espaço

privilegiado de construção do conhecimento histórico, onde se discute e se reflete acerca das várias temáticas com que os alunos são confrontados, de acordo com as suas representações do quotidiano, considerando os pressupostos científicos. Deste processo, poderão surgir questões desafiadoras, nomeadamente no que concerne a temas como as histórias difíceis ou sensíveis.

O ensino de “histórias difíceis” ou sensíveis, isto é, aqueles acontecimentos do passado ou da História recente sobre os quais existem memórias que dão origem a posições historiográficas e ideológicas opostas, têm-se mostrado como um aspeto fundamental da Educação Histórica dos estudantes (Epstein & Peck, 2018; Gross & Terra, 2018; van Boxtel et al., 2016). A investigação sobre o ensino e aprendizagem de "histórias difíceis", "passados violentos" ou "passados sensíveis", segundo diferentes denominações, adquiriu um importante desenvolvimento nos últimos anos no campo da educação histórica (Epstein & Peck, 2018; Gross & Terra, 2018; van Boxtel, Grever & Klein, 2016). Gros e Terra (2018) identificam cinco traços característicos das histórias difíceis: ocupam um lugar central nas histórias nacionais; tendem a refutar versões amplamente aceites sobre o passado e sobre os valores nacionais; também se conectam com problemas que nos afetam no presente; envolvem situações de violência coletiva ou estatal; e criam desequilíbrios na compreensão atual da História. Vários estudos têm prestado atenção ao ensino das questões que, em geral, suscitam grandes controvérsias, como as guerras, o holocausto ou outras formas de genocídio. No entanto, esses mesmos estudos também enfatizam as perspetivas ou representações encontradas como o descobrimento e conquista do novo mundo, os passados ditatoriais e violentos ou mesmo os processos de transição e reconciliação posteriores a conflitos que deixaram uma marca patente na memória coletiva (Barton & McCully, 2007; Goldberg & Sevenije, 2018; Levy & Sheppard, 2018; Psaltiset al., 2017; Zembylas, 2014; Zembylas & Kambani, 2012). No caso português, certos aspetos do passado nacional, como as guerras contra o reino de Castela na Idade Média que levaram à formação do reino de Portugal, os Descobrimentos, a ditadura de Salazar, ou mesmo a Guerra Colonial, suscitaram debates entre historiadores e, acima de tudo, geraram memórias de confronto entre diferentes grupos ou posições ideológicas (Alves & Ribeiro, 2013; Barca, 2015; Barca & Schmidt, 2013; Loff, 2014; Moreira & Armas, 2018; Pinto, 2014; Rosas, 2007; Soutelo, 2014). Assim, o ensino e a aprendizagem destas histórias difíceis ou sensíveis, constituem um aspeto fulcral para o âmbito da Educação Histórica e da educação dos estudantes como cidadãos informados e capazes de adotar uma perspetiva própria sobre os debates que ainda perduram na sociedade atual (Barton & Levstik, 2008; Harris, 2011; Lee & Shemilt, 2007),

contribuindo para o desenvolvimento e exercício de uma cidadania democrática (Férias et al., 2022).

2. Objetivos

O presente trabalho oferece resultados parciais de uma investigação mais ampla, destinada a converter-se em Tese de Doutoramento sobre o ensino e a aprendizagem das histórias difíceis e controversas da História de Portugal no 2.º CEB, focando-se, entre outras questões, sobre o lugar da História e Geografia de Portugal (HGP) e as suas funções na formação de futuros cidadãos. Deste modo, para o presente trabalho propõem-se três objetivos, nomeadamente:

Objetivo 1. aferir as conceções dos docentes sobre o lugar que a História ocupa no 2º CEB;

Objetivo 2. compreender quais são as funções educativas que os docentes atribuem à História;

Objetivo 3. averiguar os conteúdos históricos que os docentes consideram essencialmente importantes para a formação de futuros cidadãos.

3. Metodologia de Investigação

Para recolher as informações necessárias, criou-se um inquérito por questionário dividido em cinco componentes que foi aplicado a uma amostra de dezanove professores de HGP, do 2.º CEB, de dezassete centros escolares públicos do território de Portugal continental, concentrando-se essencialmente nas regiões do Norte e de Lisboa e Vale do Tejo. Veja-se que o corpo docente inquirido é maioritariamente do sexo feminino (sendo apenas um do sexo masculino), com um período de serviço de docência variado entre um a trinta anos. Embora o estudo seja inspirado em métodos qualitativos, ao tentar analisar uma realidade educacional específica levando em consideração os pontos de vista dos participantes, também foram realizadas análises de dados quantitativos, de modo que se pode dizer que foram utilizados métodos mistos (Creswell, 2014). Assim, para a análise dos dados quantitativos, foram utilizados dados percentuais e gráficos com dados absolutos. Para a análise qualitativa das respostas dos docentes, analisou-se a partir da análise do discurso. Como instrumento de recolha de dados realizou-se um inquérito por questionário dividido em oito componentes, sendo que os resultados que se apresentam, neste trabalho, aglutinam as conceções dos docentes sobre o lugar e as funções da História no 2.º CEB, bem como quais são os conteúdos históricos que os docentes consideram como primordiais para a formação de futuros cidadãos.

4. Análise e discussão dos resultados preliminares

Os resultados do trabalho são apresentados em relação aos objetivos propostos.

4.1. A concepção dos docentes sobre o lugar da História no 2.º CEB

No primeiro ponto do inquérito por questionário solicitou-se que os docentes caracterizassem o lugar da História no 2.º CEB, obtendo-se várias respostas, algumas delas explanas no Quadro 1, nos qual se aferem as concepções nas dimensões curricular-didática e empática.

Quadro 1 - Exemplo de algumas das respostas dadas pelos inquiridos a « Caracterize o lugar da História no 2.º CEB » - dimensão curricular e didática.

<p>Resposta de P7 “(…) está diretamente ligado ao número de tempos letivos de que dispõe. (...) existem disciplinas “estruturantes” que tem mais peso no currículo em detrimento das não estruturantes (...); assim a HGP tem vindo a perder peso relativo no currículo, quando é aquela que pode dar aos alunos mais referências no domínio da compreensão do social e da sua identidade, independentemente da origem; (...) por falta de tempo, os alunos só gostam da disciplina se o professor tiver a capacidade de lhes apresentar uma narrativa criativa dos conteúdos, e para isso precisa de ter saber científico de História, o que nem sempre acontece, a memorização está “demonizada” o que é um contrassenso e com esta situação se degrada o conhecimento e gosto pela</p>
<p>Resposta de P16 “As exigências de cumprir um programa tão vasto fazem muitas vezes os docentes avançarem nos conteúdos a uma velocidade demasiado elevada para o ritmo de trabalho dos alunos. Não há tempo para sistematizar, treinar competências como a análise de fontes e outras estratégias.”</p>
<p>Resposta de P13 “(…) tempos letivos atribuídos são desajustados da quantidade de conteúdos”.</p>
<p>Resposta de P8 “Julgo que a disciplina de História não é priorizada no currículo, devido à recente perda de tempos letivos e à quantidade de conteúdos a serem lecionados. No geral, os alunos demonstram interesse em saber curiosidades da história do seu país, mas ainda associam muito a disciplina a memorização de datas e de</p>

A maior parte dos inquiridos assumem a História como componente fundamental na dimensão formativa dos estudantes. Afeta à disciplina de História e Geografia de Portugal, os docentes concebem-na como promotora de formação do estudante enquanto cidadão ativo, pensante e reflexivo de uma sociedade. Numa dimensão curricular e didática da História, várias foram as respostas no qual os docentes revelam que esta é uma disciplina que, dada a sua importância para a formação de cidadãos, não tem tido o seu devido valor Currículo Nacional do Ensino Básico português, pautando o discurso dos docentes por uma certa tristeza pela gradativa perda de carga letiva que a disciplina tem vindo a sofrer. Conforme é possível identificar no Quadro 1, e apesar do esforço inerente no Projeto de Autonomia e Flexibilidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e das Aprendizagens Essenciais (MEC/DGE, 2018), os docentes indicam existir um certo desajuste entre os tempos letivos atribuídos e os conhecimentos que são necessários construir em torno dos vários domínios da disciplina. Consequentemente, nem sempre tem sido possível a implementação de práticas socio-construtivistas fruto de um programa vasto e complexo para a faixa etária a que se destina,

sem “significativas atualizações no currículo” (resposta de P17) ao longo do tempo. Muitos dos professores mencionam não há tempo para a sistematização e consolidação de conteúdos que se determinam como importantes para a compreensão de muitos outros factos até de índole transversal e interdisciplinar.

Numa dimensão empática e motivadora da aprendizagem da História, da dimensão curricular-didática, os docentes salientam que esta é uma disciplina no qual os alunos gostam de aprender, muito embora esteja ainda associada a uma ideia pejorativa de memorização de acontecimentos e de datas. Os professores têm consciência de que o trabalho da memória é importante, mas que a memorização enquanto estratégia é fator de demotivação dos alunos para aprendizagem da História. Por sua vez, mencionam que é necessário ser-se criativo e inovador no ensino da História, com uma dimensão científica bastante consistente.

4.2. Funções educativas que os docentes atribuem à História

Com o objetivo de se compreenderem quais são as funções que atribuem à História, questionou-se a opinião dos docentes. Assim, foi possível aferir quatro funções, nomeadamente, as funções formativa, crítico-reflexiva, social e empática.

4.2.1. Função Formativa

Os professores assumem que a aprendizagem da História contribui para o desenvolvimento holístico da criança, num mundo em permanentes alterações. Veja-se o Quadro 2 no qual se apresentam algumas das respostas:

Quadro 2 - Exemplo de algumas das respostas dadas pelos inquiridos a « Na sua opinião, quais são as funções educativas da História no Ensino Básico ? » - função formativa.

Resposta de P14

“Funções que se prendem com a **formação do futuro cidadão** e que estão bem patentes no PASEO (conhecedor, culto, informado, crítico, respeitador das diferenças) ao mesmo tempo que **é capaz de identificar no espaço e no tempo** Portugal, ontem e hoje. Para além disso a História permite desenvolver o **gosto pela História regional e local e valorização do património histórico-cultural.**”

Resposta de P2

“Contribui para alargar as **noções de espaço e tempo**; - alargar os **horizontes culturais**; - contribuir para a **compreensão** do mundo contemporâneo na sua pluralidade de modos de vida, **sensibilidade e valores.**”

Resposta de P7

A História aborda os acontecimentos passados (feitos, tragédias, sucessos, artefactos...) que permitem **compreender a vida/sociedade/monumentos/cultura/expectativas atual e ao longo dos tempos**. Aborda as mudanças e os processos vividos e permite, o que é enriquecedor para o/a aluno/a. **a análise de diversificadas fontes. P. 7**

Através do seu discurso, depreende-se que os docentes avocam a História como o baluarte para a construção da identidade e de uma cidadania democrática que deve ter como foco primordial, entre outros, o trabalho da consciência histórica, da multiperspetiva e da empatia histórica tanto no que concerne à História Nacional como à componente da História Local. Dos professores inquiridos, apenas um (P4) referiu a História como referência de e para a preservação e valorização do Património edificado, o que revela a necessidade de ser desenvolvido, no 2.º CEB, um trabalho que recorra mais ao Património e às suas potencialidades para o ensino e aprendizagem da História.

Além do mais, pelas respostas dos docentes, afere-se que a aprendizagem da História promove, a partir de factos decorridos no passado, a ocorrência de processos socialização, a aquisição da sua identidade pessoal e do sentimento de pertença, sendo estes, a base da sistematização de valores de cada indivíduo. Ademais, os docentes salientam que desenvolve também outras capacidades transversais, nomeadamente capacidades e técnicas de pesquisa, de análise e reflexão, hábitos de leitura e estudo, o gosto pela descoberta e pelo saber, entre outros.

4.2.2. Função Crítico-reflexiva

Quadro 3 - Exemplo de algumas das respostas dadas pelos inquiridos a « Na sua opinião, quais são as funções educativas da História no Ensino Básico ? » - função crítico-reflexiva.

Resposta de P2

“Desenvolve competências de **reflexão, de argumentação, de relacionamento, comportamentos adequados de cidadania**, entre outros”

Resposta de P5

“enorme contributo para a formação de pessoas com uma **cultura democrática e participativa (...)** contribui para o **campo de reflexão e formação** dos jovens estudantes acerca das questões políticas, dos direitos humanos e da cidadania. (...) Pretende-se que (...) adquiram **ferramenta que lhes permitem intervir na sociedade** que os rodeia de forma **cívica, ativa, consciente e responsável.**”

Resposta de P13

“enorme contributo para a formação de pessoas com uma **cultura democrática e participativa (...)** contribui para o **campo de reflexão e formação** dos jovens estudantes acerca das questões políticas, dos direitos humanos e da cidadania. (...) Pretende-se que (...) adquiram **ferramenta que lhes permitem intervir na sociedade** que os rodeia de forma **cívica, ativa, consciente e responsável.**”

Ao se analisar o discurso dos docentes, ficou patente que os mesmos evidenciam a História com uma função eminentemente crítica e reflexiva, conforme nos é apresentado no Quadro 3. Contribuindo para que os alunos sejam detentores de uma condução de atitudes e de uma postura reflexiva e crítica, bem como, à aquisição de hábitos de rigor e análise, à interiorização de valores pessoais, ao enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais, e, ao domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania, a História assume-se como primordial no

desenvolvimento de cidadãos capazes de serem pensantes e reflexivos, dotados de ferramentas que permitam o exercício de uma cidadania democrática.

4.2.3. Função Social

Quadro 4 - Exemplo de algumas das respostas dadas pelos inquiridos a « Na sua opinião, quais são as funções educativas da História no Ensino Básico ? » - função social.

<p>Resposta de P12 “A História tem uma forte função social, uma vez que é por meio desta que se torna possível compreender o mundo em que vivemos e pensar criticamente acerca da sociedade em que nos encontramos inseridos. Através da História, conhece-se o passado, compreende-se o presente e perspetiva-se o futuro. “</p>
<p>Resposta de P6 “Criar alicerces para futuros conhecimentos históricos. Formação dos cidadãos enquanto membros da</p>
<p>Resposta de P9 Dar a noção de identidade regional/nacional, ensinar a História para compreender o passado e perceber o presente! Fazer compreender a temporalidade e a espacialidade!”</p>
<p>Resposta de P1 “Preservar a memória. A função educativa é fazer reconhecer nos discentes a necessidade de conhecer o passado como passo fundamental para encarar e enfrentar, de forma consciente, o futuro.”</p>

Muitas das respostas dos docentes vincaram bastante a sua função social, função esta que também atribui significado para a construção da identidade, ao exercício de uma cidadania ativa e participativa fundamentada no pensamento e na consciência histórica. Deste modo, depreende-se que os docentes compreendem que esta função fomenta o conhecimento do passado para melhor compreender o presente e, conseqüentemente, perspetivar o futuro, partindo dos seus conteúdos para chegar à cidadania (Alves, 2009).

4.2.4. Função Empática

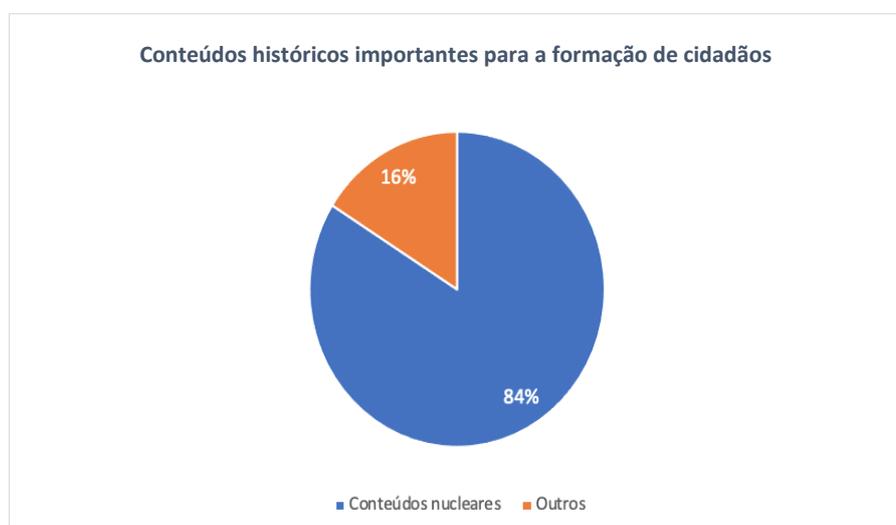
Quadro 5 - Exemplo de algumas das respostas dadas pelos inquiridos a « Na sua opinião, quais são as funções educativas da História no Ensino Básico ? » - função empática.

<p>Resposta de P4 Funções que se prendem com a formação do futuro cidadão e que estão bem patentes no PASEO (conhecedor, culto, informado, crítico, respeitador das diferenças) ao mesmo tempo que é capaz de identificar no espaço e no tempo Portugal, ontem e hoje. Para além disso a História permite desenvolver o gosto pela História regional e local e valorização do património histórico-cultural.</p>
<p>Resposta de P5 “Promover atitudes de tolerância, solidariedade, respeito pelos diferentes.</p>
<p>Resposta de P3 “a função da História é alargar os horizontes, culturais, promover atitudes de autonomia, tolerância e orientar os jovens sobre os problemas da vida humana “.</p>
<p>Resposta de P14 “A História, como disciplina, é a passagem do testemunho que dá sentido ao presente.”</p>

Por fim, o ensino da História não prevalece sem sua função empática, ou seja, sem uma perspectiva que reconhece emoção nos outros, sem o desenvolvimento da capacidade socioafetiva. Os docentes mencionam que é esta a disciplina que “promove atitudes” (P5), que “desenvolve o gosto”, que “alarga horizontes” (P3), mas sobretudo que “permite dar sentido ao presente” (P14), pelo que se afere a importância não só do trabalho da multiperspetiva (Stradling, 2003) como também da empatia histórica, no qual existe um “processo em que os estudantes interagem cognitivamente e afetivamente com as figuras históricas para uma melhor compreensão e contextualização das suas experiências, decisões ou ações” (Endacott & Brooks, 2013, p.41). Deste modo, através do trabalho da empatia histórica, exercícios de multiperspetiva, entre outros tipos de trabalho na História é possível promover o seu sentido, um sentido “relacional, utilitário e propectivo” (Alves, 2009).

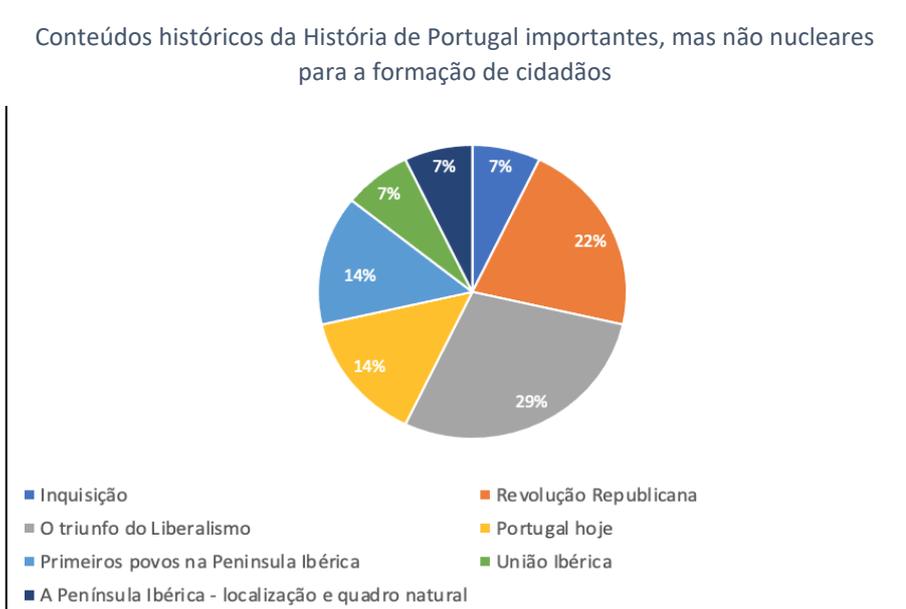
4.3. Conteúdos históricos importantes para a formação de futuros cidadãos

Gráfico 1 - Conteúdos históricos importantes para a formação de cidadãos, segundo os inquiridos



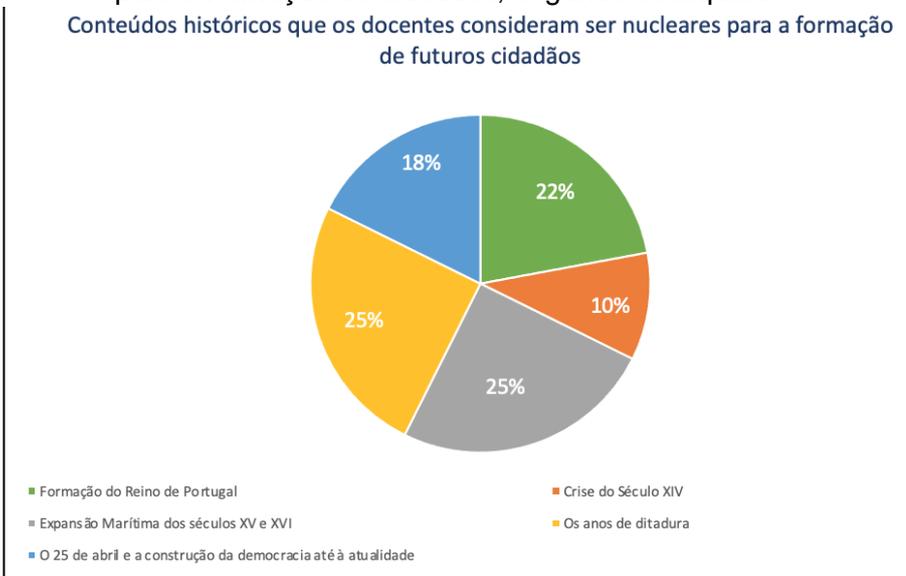
No que concerne ao terceiro ponto, foi solicitado que os docentes citassem três ou quatro conteúdos históricos que considerassem mais importantes para a formação dos estudantes enquanto futuros cidadãos, obtendo-se o gráfico 1. Deste modo, há uma clara distinção entre temáticas que consideram como nucleares e temas que, embora considerem como fundamentais para a formação cidadã, não relevam tanta concordância entre si (gráfico 2).

Gráfico 2 - Conteúdos históricos da História de Portugal importantes, mas não nucleares para a formação de cidadãos, segundo os inquiridos



Assim, veja-se que esses 16% dos inquiridos mencionam temas importantes como “O Triunfo do Liberalismo”, a “Inquisição”, “Portugal hoje”, “A Península Ibérica - localização e quadro natural”, a “revolução Republicana” e os “Primeiros povos na Península Ibérica”.

Gráfico 3 - Conteúdos históricos da História de Portugal nucleares para a formação de cidadãos, segundo os inquiridos



Todavia, 84% das respostas revelaram, ao que chamamos neste estudo de ‘temas históricos nucleares’ (gráfico 3), cinco temas essenciais, sendo eles a *Formação do Reino de Portugal* (22%), a *Crise do Século XIV* (10%), a *Expansão Marítima dos séculos XV e XVI* (no qual enfatizam sobretudo a escravatura e o colonialismo – 25%), os *anos de ditadura* e *O 25 de abril* (25%) e a *construção da democracia até à atualidade* (18%).

Ora, analisando o destacado, tende-se a considerar os 'temas nucleares' como conteúdos históricos essencialmente importantes para a formação de futuros cidadãos. Face ao mencionado, e considerando os cinco traços característicos das histórias difíceis ou controversas segundo a perspetiva definida por Gros e Terra (2018), é possível enquadrar estes temas salientados pelos docentes naquilo que se consideram ser temas históricos difíceis ou controversos, visto que todos eles ocupam um lugar central na História Nacional (veja-se a construção de identidade, de nacionalidade), tendem a refutar versões amplamente aceites sobre o passado e sobre os valores nacionais (como a crise de sucessão), conectam-se com problemas que afetam o presente (como o aparecimento e o recente surgimento e afirmação da extrema-direita no Parlamento português), envolvem situações de violência coletiva ou estatal (como o colonialismo e a escravatura) e, por fim, criam desequilíbrios na compreensão atual da história (transversal aos temas mencionados).

É, então, possível afirmar que os docentes têm a preocupação de enaltecer, debater e refletir nas suas aulas sobretudo temas que convergem com passados aos quais podemos denominar de difíceis, possivelmente influenciados não só pela experiência profissional, formação contínua, contexto do país e do mundo atual, mas também pelas visões estimuladas pela formação inicial.

5. Considerações Finais

Os resultados deste estudo indicam que a História, segundo os docentes, é um dos baluartes para a formação integral dos estudantes, promotora de uma formação que permite o exercício de um pensamento reflexivo, crítico, compreensivo e ativo, numa sociedade em constante mudança. Além do mais, esta ocupa, na disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, um lugar que se subdivide em duas dimensões, ao qual lhe chamamos de dimensão curricular-didática e dimensão empática. Os docentes salientam a sua preocupação, face a uma disciplina tão importante, da paulatina perda de carga letiva e da contínua desvalorização face ao Currículo Nacional do Ensino Básico. Ademais, mencionam que esta é uma disciplina que motiva os estudantes, mas que, hoje em dia, ainda lhe está associada uma ideia pejorativa da memorização. Compreende-se que, de acordo com as perspetivas dos docentes – relacionando a falta de tempo letivo, a sua desvalorização no currículo, a não aposta da mesma pelos agrupamentos escolares e um programa complexo e desajustado face à carga letiva que atualmente vigora – que as práticas possam não estar a ser de índole construtivista, inovadoras e não tão geradora de construção de conhecimento histórico quanto se pretendia. Deste modo, manifesta-se a necessidade de se refletir amplamente sobre a disciplina, sobre o seu desenho, importância e práticas pedagógicas.

Além do mais, saliente-se o pouco ênfase dado à presença e lugar do estudo do Património, no 2.º CEB, o que revela a necessidade de ser desenvolvido, neste ciclo, um trabalho que recorra mais ao Património e às suas potencialidades para o ensino e aprendizagem da História.

Segundo as perceções dos docentes, conseguimos identificar quatro funções educativas da História no 2.º CEB, nomeadamente a função formativa, crítico-reflexiva, empática e social que, embora foquem características distintas, interrelacionam-se entre si, de modo a se desenvolver a Educação Histórica.

Por fim, e de acordo com as diretrizes curriculares de História, no mundo ocidental, cada vez mais exigem que os professores envolvam os alunos nas histórias controversas e, portanto, que ensinem utilizando questões históricas sensíveis (Goldberg, Wagner e Petrović, 2019; van Boxtel, Grever e Klein, 2016). Sem se ter direcionado a questão para estes passados, mas sim para os conteúdos que os professores consideram como fundamentais para a formação de futuros cidadãos, os temas que surgiram concorrem, de acordo com as categorias de Gros e Terra (2018) para histórias difíceis ou sensíveis, tendo-se destacado cinco temas nucleares, nomeadamente, a Formação do Reino de Portugal, a Crise do Século XIV, a Expansão Marítima dos séculos XV e XVI, os anos de ditadura e o 25 de abril e a construção da democracia até a sociedade. São, portanto, temas que ainda podem gerar memórias de confrontos e que deixaram patentemente uma marca na memória coletiva (Barton & McCully, 2007; Goldberg & Sevenije, 2018; Levy & Sheppard, 2018; Psaltis et al., 2017; Zembylas, 2014; Zembylas & Kambani, 2012), tendo uma grande potencialidade enquanto contributo para uma educação e consciência histórica pautada pela tolerância, reflexão e criticidade. Assim, acredita-se que desde o 2.º CEB, na disciplina de HGP, é exequível construir uma Educação Histórica orientada para o trabalho dos passados sensíveis numa perspetiva de se construir um futuro desejado, compreendendo-se o passado, questionando-se o presente e perspetivando-se o futuro. É a partir deste trabalho que não só é possível realizar-se uma educação para a tolerância, como também os alunos podem começar a compreender e a posicionar-se de forma crítica nos debates e controvérsias que estes passados sensíveis suscitam na sociedade atual. Inicia-se, também assim, uma educação para o exercício de uma cidadania democrática.

Referências bibliográficas

Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. Em & C. L. Levstik, *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Routledge.

- Alves, L. A. (2002). História e Cidadania - um desafio. *Forum* 32, 81-96.
- Alves, L. A. (2009, dezembro 5). A Função Social da História. *E-F@bulations/ E-F@bulações*, 18-22.
- Alves, L.A. e Ribeiro, C.P. (2013). Ideias de alunos sobre o 'seu' passado doloroso – a guerra colonial portuguesa. In J. Prats, I. Barca & R. López (Orgs.), *História e Identidades Culturais* (pp. 81-101). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *In Educar em Revista* (0)0. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/31488>
- Barca, I., & Schmidt, M.A. (2013). La consciênçiahistórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604
- Barton, K. C. e McCully, A (2007). Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- DGE. (2018). Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho- Currículo do Ensino Básico e Secundário, Define a *Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Dias, A. G. (2020). História e da Didática da História: práticas e concepções na formação inicial de professores do Ensino Básico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 19, 5-16. ISSN: 2014-7694. DOI: 10.1344/ECCSS2020.19.2
- Endacott, J. & Books, S. (2013). Na updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, v.8, p.41-58.
- Férias, A. R., Armas Castro, X., & Maia, C. (2022a). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Revista Sentos-E*, 9(1), 29-35. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282>
- Goldberg, T., e G. M. Savenije. 2018. "Teaching Controversial Historical Issues." In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by S. A. Metzger and L. M. Harris, 503–526. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons. DOI:10.1002/9781119100812.ch19.
- Gross, M. H., e Terra, L. (Eds.). (2018). *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*. New York, United States: Routledge.
- Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. In I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 186-196). Routledge.

- Lee, P. e Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- Levy, S. A., & Sheppard, M. (2018). "Difficult Knowledge" and the Holocaust in History Education. In S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of History teaching and learning* (pp. 365-387). John Wiley & Sons.
- Loff, M. (2014). Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal. *Culture & History Digital Journal*, 3(2), 1-13.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *ELSEVIER - Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80.
- MEC-DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- Moreira, A. I., & Armas, X. (2018). "Tudo começou com D. Afonso Henriques": o tempo histórico nas narrativas de estudantes do Ensino Básico. *História. Revista da FLUP*, 8(1). 158-179.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Pérez, F. F. (2021). La construcción de la profesionalidad docente, una tarea permanente. Em M. J. Alfredo Gomes Dias, *TempuSpacium - Didática das Ciências Sociais, Estudos II*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa: CIED.
- Psaltis, Ch., Carretero, M., & Cehajic, S. (2017). History education and conflict transformation social psychological theories, History teaching and reconciliation. Palgrave Macmillan.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de história – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora, 1987.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosas, F. (2007). Memória da violência e violência da memória. En J. Madeira (Coord.), *Vítimas de Salazar. Estado Novo e violência política* (pp. 15-26). Lisboa, Portugal: Esfera dos Livros.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! di Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In P. S. P. N. Stearns, *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York, United States: New York University Press.
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>

- Soutelo, L. (2014b). A memória pública sobre a revolução e a ditadura em Portugal: da valorização do antifascismo ao desenvolvimento do revisionismo histórico. In L. Rita, L. Soutelo & C. Silva (Coords.), *A revolução de 1974-75: repercussão na imprensa internacional e memória(s)* (pp. 114-127). IHC
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- van Boxtel, C., Grever, M., Klein, S. (Eds.) (2016). *Sensitive Pasts. Questioning Heritage in Education*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- van Hover, S., & Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. Em S. A. Metzger, & L. M. Harris, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-18). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Zembylas, M., e Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Zembylas, M.(2014). Theorizing “Difficult Knowledge” in the aftermath of the “Affective Turn”: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.

Capítulo 13

A escola em desmaterialização: um tributo a Lourdes Castro (1930-2022)

Joana Ferreira

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.
jferreira@eselx.ipl.pt

Joana Gaudêncio Matos

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.
jmatos@eselx.ipl.pt

Sandra Pereira Antunes

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.
santunes@eselx.ipl.pt

Resumo

Versa o presente artigo sobre princípios, processos e práticas em educação artística, desenvolvidos com os estudantes do 1º ano de Licenciatura em Educação Básica. Regressados de uma experiência de escola em desmaterialização, propusemos caminhos trilhados por Lourdes Castro como indutor. Pareceu-nos então um referente significativo, marcando o recomeço da atividade letiva em modo presencial, pela multiplicidade de processos empregues pela artista para o repensar a realidade – revisitamos agora o trabalho desenvolvido pelos estudantes, como tributo à visão de sentido transformador que é legado de Lourdes Castro.

Metodologicamente assumimos a importância da experimentação de processos artísticos na formação do futuro educador e o confronto com problemáticas de índole artística num processo de *Arts Based Educational Research*. Considerando, além da produção, a prática artística como processo de problematização, observá-la-emos estruturante da construção do pensamento, declarando assim os processos criativos como recursos investigativos e de descoberta.

Desta forma, propomos como referente a obra de Lourdes Castro, pela variedade de abordagens e práticas, com o intuito de fazer compreender alguns processos criativos e artísticos como investigativos. Com base nos conteúdos e exemplos abordados em aula, os estudantes desenvolveram estudos exploratórios que resultaram em projeto experimental para o amadurecimento de competências criativas, esperando-se uma ação transformadora das consciências e das práticas.

Palavras-chave: Educação artística, Formação de Educadores, Processo Criativo, *Arts Based Educational Research*, Lourdes Castro.

Abstract

This paper focuses on principles, processes and practices in artistic education, developed with 1st year students of the Degree in Basic Education. Returning from an experience of school dematerialization, we proposed paths taken by Lourdes Castro as an inducer. It then seemed to us to be a significant reference, as it marked the new beginning in the face-to-face teaching activity, due to the multiplicity of processes employed by the artist to rethink reality – we now revisit the work developed by the students, as a tribute to the vision of transforming sense that is the legacy of Lourdes Castro.

Methodologically, we assume the importance of experimenting with artistic processes in the future educator training, irrespective of his area of study, confronting him with artistic issues in

an Arts Based Educational Research process. In addition to production, artistic practice is not only part of a problematization process, it is also structuring to the development of any form of thought, thus declaring creative processes as investigative and discovery resources.

In this way, we propose the work of Lourdes Castro as a reference, due to the variety of approaches and practices, in order to make some creative and artistic processes understood as investigative. Based on the contents and examples discussed in class, the students developed exploratory studies.

Assuming as a methodological principle the study and material experimentation of artistic processes, an experimental project was developed with the aims of maturing creative competences and of promoting a transforming action of consciences and practices.

Keywords: Arts Education, Educators Training, Creative Process, Arts Based Educational Research, Lourdes Castro.

1. Introdução | Enquadramento

A Unidade Curricular (UC) de Artes Plásticas I, no âmbito da qual concebemos a proposta de trabalho que aqui trazemos à reflexão, constitui-se como a primeira abordagem às Artes Plásticas oferecida aos estudantes da Licenciatura em Educação Básica da ESELx. Dos inquéritos que vimos reunindo, feitos aos estudantes à entrada da UC, constatamos que, para uma larga maioria, são muito reduzidos ou mesmo nulos, quer o contacto com a prática artística, quer os hábitos de fruição/experiência artística, quando não obrigatoriamente determinados em contexto da respetiva escolarização formal. Para muitos também, a experiência de prática artística desenvolvida, enquanto estudantes, caracteriza-se como fundamentalmente replicativa (fundada na cópia); excludente da valorização dos processos, com tudo o que neles se verifica de interrogação, de dimensão reflexiva e analítica; supressória do reconhecimento, da consideração do erro e dos acontecimentos/acidentes decorrentes da experimentação como fatores de divergência; eliminatória do lugar à dimensão simbólica e metafórica, ao âmbito da interrogação e do hipotético, à experimentação e à projeção de hipóteses.

Num tal contexto e junto de futuros agentes educativos, que se espera virem a operar em contextos formais, como não formais, a UC de Artes Plásticas assume extrema importância, quer do ponto de vista dos conteúdos, quer das metodologias mobilizados.

Assim enquadrada, propõe a UC de Artes Plásticas, naquela que constitui a sua essência: i) a desconstrução de uma perceção pueril e inconsequente das artes plásticas (que ainda persiste); ii) fomentar a aquisição de conhecimentos, a mobilização de processos, de práticas e de conhecimentos de natureza técnica, estética e artística, no âmbito de práticas bi e tridimensionais operacionalizadas em modo de projeto, para a interrogação do meio físico e social; iii) o desenvolvimento de literacia e de cultura visuais, para a construção de um pensamento crítico acerca da realidade.

2. Princípios, processos e práticas

Metodologicamente assumimos a importância da experimentação de processos artísticos na formação do futuro educador, confrontando-o com problemáticas de índole artística – num processo e numa linha de investigação academicamente reconhecida como *Arts Based Research* (Eisner, 1997). Deste conceito, decorre o *Arts Based Educational Research*, evocando a pertinência e a legitimidade do recurso às práticas artísticas enquanto método da investigação em educação.

O recurso a metodologias de investigação fundamentadas em processos artísticos, *Arts-Based Research*, constitui-se um modo transdisciplinar de aproximação à construção do conhecimento, capaz de combinar os princípios das artes criativas com os dos contextos de investigação em causa. Entre as mais-valias do recurso a tais metodologias como estratégias de investigação contam-se: a possibilidade da observação de perspetivas e aprendizagens distintas das convencionalmente determinadas; a oportunidade para a construção de micro e macro conexões; a especial competência para a transposição, a dissolução e a expansão de fronteiras disciplinares; o favorecimento do desenvolvimento da consciência crítica; a especial vocação para o destronar de estereótipos, o desafiar de ideologias dominantes e a inclusão de vozes e perspetivas marginalizadas; o favorecimento de práticas participatórias e de relações não hierarquizadas entre os envolvidos no processo investigativo ou a consideração da existência de múltiplas respostas e significados possíveis (Leavy, 2018).

Complementarmente à consideração das práticas artísticas como processos investigativos e da validade do conhecimento por elas auferido, têm os desenvolvimentos científicos mais recentes, nomeadamente ao nível das neurociências, vindo a apresentar provas concludentes da importância da educação artística na formação da mente reflexiva. Criticando a contração do investimento votado à educação em artes e nas humanidades, Damásio (2006) sublinha a importância do recurso a tais dimensões nas abordagens aos problemas e às realidades, porquanto favorecedoras da lide com esferas como as da ambiguidade, da contradição, do sentir, da cidadania e das múltiplas dimensões do humano, possibilitando uma especial atenção aos problemas e à sua resolução considerando os foros intelectual e emocional da existência. São categorias como as citadas que mobilizamos para a experimentação e a reformulação de leituras da(s) realidade(s).

Considerando as práticas artísticas como processos de problematização e os seus processos como investigativos, fazemos delas recurso pedagógico. Entrecruzando conhecimento artístico e intencionalidade educativa, as nossas práticas letivas operam pelo contacto com a obra de arte, a observação do processo artístico e/ou a leitura da imagem, considerando quer a dimensão experimental e discursiva, quer os fatores tecnológicos e aqueles inerentes à sua integração espacial e projeto expositivo. Numa abordagem introdutória às Artes Plásticas, como a que vimos desenvolvendo na UC de Artes Plásticas I, interessa-nos particularmente enquanto aprendizagens: i) a mobilização da linguagem elementar das artes visuais, quer para finalidade experimental quer de expressão/comunicação; ii) a captação da expressividade contida na linguagem das imagens para a construção e produção de narrativas visuais; iii) a integração das mais diversas técnicas de expressão e sua experimentação; iv) o desenvolvimento das possibilidades expressivas dos materiais e técnicas, adequando o seu

uso aos diferentes contextos e situações, v) mas também a recriação de conceitos, de temáticas, para a reformulação de leituras da realidade.

Neste sentido, têm sido nossos princípios no contexto em que trabalhamos: i) dinamizar experiências concebidas como exercícios em modo de projeto, capazes de disseminar e pôr em prática as possibilidades investigativas e expressivas das artes plásticas; ii) privilegiar a dimensão experimental e discursiva; iii) promover a comunicação com o outro e a intervenção na comunidade por via da mostra de trabalhos – projeto expositivo.

3. Educação artística, ensino experimental, interdisciplinaridade e princípios de descoberta

Potencialmente transdisciplinares os princípios metodológicos que assumimos, interdisciplinares têm-se consequentemente revelado os resultados dos projetos de desenvolvimento curricular que propomos e interdisciplinar se constitui também a equipa de docentes responsável pela UC (com formação de base nas áreas das artes plásticas, das ciências da arte, das ciências da educação e do design). De facto, da análise dos resultados obtidos, constatamos a mobilização de conhecimentos provenientes das ciências exatas e das humanidades; do âmbito da cultura material, como do imaterial; da ordem dos fatores a partir dos quais produzimos sentido; relacionados com fatores tecnológicos, de produção ou de fabrico; com fatores sociais e/ou ambientais.

Outro dos princípios que vimos assumindo é o da demonstração, junto dos nossos estudantes, da injustificabilidade de práticas instrumentalizadoras das linguagens e das expressões artísticas, como as que ainda verificamos em diversos contextos educativos. Destas decorrem, para além de ação reprodutiva ou replicativa do saber, um tolhimento do potencial criativo do indivíduo, considerado fator inato e atributo exclusivo de seres de exceção. Uma barreira que age sobre o estudante como bloqueio ao desenvolvimento criativo (seja ela do foro artístico, social, cultural ou científico), como um embargo à legitimidade própria de pensar o hipotético, de propor além da realidade conhecida.

Agindo sobre este acometimento do estudante à cópia, à reprodução de esquemas anteriormente memorizados – propomos os princípios da metodologia de projeto e o ensino experimental.

No que respeita ao design das à(s) experiência(s) de aprendizagem que propomos, regressados de uma vivência de ensino-aprendizagem em modelo remoto de emergência, constatámos (professores e estudantes) notória a importância de fisicamente estarmos no espaço oficial de aprendizagem, fazendo recurso educativo do que ele comporta de

proximidade, de possibilidade de partilha, da sistemática discussão de ideias, de debate à volta das mais diversas opções conceptuais, técnicas ou estéticas. No que à prática docente diz respeito, constataram-se igualmente favorecidos, pela presença física e mútua no espaço oficial, a observação e a sistemática discussão dos processos com os estudantes, o oportuno levantamento de questões de investigação, a não exclusão do erro ou do desvio ao plano inicialmente previsto pelo estudante.

À experiência de aprendizagem, a interação física em espaço oficial, proporcionando ao corpo o movimento livre e a possibilidade de exploração (intelectual e sensível) dos materiais e dos elementos estruturais da linguagem plástica, proporcionou a ocasião em que como indivíduos e como grupo se tornou possível interagir num espaço pensado como lugar de práticas experimentais e do fomento de processos de descoberta que se desenvolvem na interação quer de si para consigo, quer para com o grupo, para com o meio, para com os materiais, as tecnologias ou as diversas áreas de conhecimento. Do relevo e da raridade de tais dinâmicas tomámos nós consciência, pela leitura de passagens como a que a seguir transcrevemos, do portefólio artístico-pedagógico de uma das nossas estudantes.

“É talvez, das únicas Unidades Curriculares em que nos é permitido aprender com os outros, não apenas com a docente, mas com os colegas.” (Silva, 2022).

Dinâmicas de ensino/aprendizagem que verificamos consonantes com aquelas que Eisner (2002) afirma constituírem o que de melhor a educação pode assimilar por via da prática artística, nomeadamente: a apreciação da divergência de respostas e de soluções; a consideração de que, na produção de sentido, a forma é tão significativa quanto o conteúdo; a importância concedida à linguagem e aos sentidos não literais; o relevo dado ao uso da imaginação, do espaço, do corpo e do sentir; a importância de ser flexível no decurso do trabalho; a possibilidade de ver ainda além do que nos é dado; a não redução da realidade a fórmulas ou algoritmos ou o princípio segundo o qual, a satisfação intrínseca é importante no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, assumindo como princípio metodológico o estudo e a experimentação material de processos artísticos, desenvolveu-se projeto experimental, para o amadurecimento de competências criativas, esperando-se ação transformadora das consciências e das práticas.

4. Proposta de Trabalho: Lourdes Castro (1930-2022) - processos e práticas.

Foi no sentido que vimos descrevendo, que assumimos por referente para o projeto exploratório proposto aos nossos estudantes do primeiro semestre da UC de Artes Plásticas,

a obra e a prática oficial de Lourdes Castro, como recurso investigativo e de descoberta, observando nela: i) processos de desenvolvimento de investigação por via da prática oficial; ii) processos e recursos de descoberta; iii) processos para interrogar/ repensar da realidade. Lourdes Castro nasce no Funchal em 1930, findo o liceu desenvolve trabalho com crianças em contexto de pré-escolar. Entre 1950 e 1956 frequenta a Escola de Belas Artes de Lisboa, mas não termina o curso por divergências políticas. Em 1957 parte, para Munique, instalando-se pouco depois em Paris. Nesta cidade, inicia com René Bertholo, a revista KWY, um periódico de artes plásticas e literatura de fabrico manual/caseiro do qual produziram-se em Paris 12 números, entre 1958 e 1963. Em torno da revista debatem, trabalham e experimentam livremente, assumindo uma pesquisa artística fora da dimensão cultural nacional, conforme enuncia a sigla KWY, constituída por letras não consideradas no abecedário nacional. A Lourdes e René juntar-se-ão a Costa Pinheiro, Gonçalo Duarte, José Escada, João Vieira, o búlgaro Christo e o alemão Jan Voss. Com este núcleo central colaboraram na KWY outros artistas plásticos e poetas seus contemporâneos (Acciaiuoli, 2001). KWY, um grupo do qual emergiriam alguns dos artistas mais marcantes da *nova-figuração* da pintura portuguesa, agentes responsáveis pela redefinição da figuração fora do mando do sistema tradicional de representação, operando experimentalmente, quer pela pluralidade, quer pela abertura das abordagens propostas (Rosa Dias, 2008). A partir de 1961 e ao longo da primeira metade dos anos 60, Lourdes Castro explora a criação de objetos construídos a partir da *assemblage* de bens de consumo, aglomerados em caixas e cobertos depois por uma camada de cor. O início de um processo investigativo que a conduzirá através de uma aturada pesquisa em torno da perceção, da experiência, da conceção e da compreensão da forma, ao longo da qual explorará questões relacionadas com os elementos estruturantes da linguagem plástica, os materiais, a luz e a sombra, as formas, os contornos e as silhuetas, os processos de desmaterialização e redefinição dos objetos. Da mesma forma e seguindo os mesmos princípios, estruturámos a proposta de projeto experimental/ investigativo que propusemos aos nossos estudantes, desafiando-os a interrogar o que assumimos como real por perspetivas múltiplas e hipotéticas.

Privilegiando enfim a dimensão experimental e discursiva, uma obra que fez sentido visitar marcando o recomeço do ensino em modo presencial, pela multiplicidade de abordagens e processos dos quais Lourdes Castro se socorreu, processos estes que entendemos como investigação por via das práticas, como formas de produção de conhecimento – como modos para interrogar e conseqüentemente potenciar um repensar da realidade – um tributo à visão de sentido transformador que é o seu legado vivo.

5. Resultados

As atividades que aqui apresentamos foram pensadas no sentido de desenvolver nos estudantes variadas competências no âmbito da comunicação visual. Como declaração de princípios, dizer que, o recurso, como indutor, à obra de dado artista, tem como intenção o favorecimento de um contacto do estudante com referências às quais, atendendo ao percurso escolar precedente e conforme um diagnóstico anteriormente citado, não são de experiência comum ou habitual, pelo que se constituem como vivências novas e enriquecedoras, adentrando universos geralmente desconhecidos. Por outro lado, estas novas experiências, que concebemos com propositado critério, permitem-nos introduzir e interrogar temáticas interpretativas, perceptivas e de leitura da imagem, às quais geralmente damos início através da abordagem aos elementos formais da linguagem plástica (ponto, linha, plano, volume, textura, escala, espaço, ritmo, luz, cor).

O conjunto de atividades integrantes do projeto proposto aos estudantes, estruturou-se em três momentos: i) um primeiro que dedicámos à prática exploratória/experimental à volta do elemento linha; ii) um segundo consagrado à prática exploratória/experimental em torno do estudo da luz e da sombra iii) e um terceiro votado à prática exploratória/experimental da cor, da perceção cromática, dos contrastes cromáticos e da textura nas suas múltiplas dimensões.

5.1. A Linha – Prática Exploratória Bi ou Tridimensional

A investigação de Lourdes Castro à volta da forma, do contorno, das silhuetas, dos processos de desmaterialização e redefinição dos objetos, e com este das escalas, dos espaços e dos ambientes, revelou-se-nos particularmente interessante e sugestivo, por tornar revelador o modo como pode uma entidade tão elementar quanto a linha favorecer, nas suas diversas morfologias e conformações dinâmicas, uma tão grande multiplicidade discursiva, de geração de sentido e de experiências.

Com base nos conteúdos e exemplos abordados em aula sobre a linha enquanto elemento estrutural da linguagem plástica e a obra de Lourdes Castro, os estudantes desenvolveram um conjunto de estudos exploratórios, com enfoque nas suas possibilidades expressivas e potencial gráfico, numa perspetiva figurativa ou não figurativa. Os estudos propostos foram desenvolvidos fazendo uso de um misto de suportes e materiais riscadores, atendendo à observação do efeito dos meios atuantes como influência nos resultados. Nos exemplos que apresentamos nas figuras 1 e 2 é notória a relação com os processos exploratórios evidenciados na obra da artista, no que respeita a modos de sobreposição, definição de planos, profundidade, transparências, movimento e ritmo. Por outro lado, interessou-nos

observar como é que os estudantes, através da experimentação realizada a partir dos exemplos sugeridos, refletiram e foram enveredando por caminhos próprios, compondo superfícies conformadas através de malhas ou tramas, criando expressão e emoção, retirando proveito de efeitos compositivos de carácter mais bi ou tridimensional dos materiais, como é possível observar-se na figura 3. Importa aqui realçar o modo reflexivo como os estudantes, a partir dos conteúdos lecionados e das experiências empreendidas, desenvolveram modos de atuação próprios propondo formas de representação divergentes e não fundamentadas na cópia.

Figuras 1, 2 e 3 – Atividade 1 - Exercícios sobre a linha – propostas dos estudantes. Fonte: Própria



5.2. A Luz e a Sombra, a relação Forma/Fundo – Prática Exploratória Bidimensional

A artista inicia a sua reflexão em torno do conceito de sombra no início dos anos 60 através de trabalhos de serigrafia. A partir deste momento, as sombras acompanham Lourdes Castro nas suas diversas tipologias de trabalho (pintura e no desenho, instalações dos lençóis bordados com sombras deitadas, *performances* de teatros de sombra, entre outros.), iniciando uma vasta investigação em torno deste conceito. Encontramos nos seus trabalhos sombras projetadas que representam objetos ou figuras humanas, sombras projetadas representadas apenas através da sua linha de contorno que a artista refere ser “o *menos* que eu posso ter de alguma coisa, de alguém, conservando as suas características” (1963, p.23) ou sombras momentâneas utilizadas no teatro. Independentemente da forma como a representava, para Lourdes Castro a representação da sombra tem como objetivo tornar presente aquilo que está ausente.

Continuando esta reflexão em torno das obras da artista, os estudantes observaram as possibilidades expressivas e de geração do sentido da Luz e da Sombra, enquanto elementos estruturais da linguagem plástica, na sua relação entre forma e fundo, entre espaço bi e tridimensional e a obra e processos criativos da artista. De seguida, foi proposto que

desenvolvessem um conjunto de estudos exploratórios, partindo de processos e registos fotográficos, que envolvessem uma encenação de resultados. A utilização da fotografia enquanto prática de registo diário é uma atividade cada vez mais comum na realidade dos jovens estudantes, porém longe de o ser enquanto prática artística bidimensional, processo de observação, de registo ou de composição visual.

Considerando as possibilidades decorrentes do ensaio de projeção de luz/ sombra; obtenção de silhuetas (corpo humano e/ou objetos); contorno da sombra projetada; efeitos compositivos; características (visuais, tácteis, sonoras) de materiais recuperados; alternância forma/fundo; sobreposição, criação de planos, profundidade, transparências, interessou-nos tornar consciente e relevante este processo em si mesmo como para a produção plástica subsequente (Figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5 – Atividade 2 - Exercícios sobre a Luz e a Sombra – propostas dos estudantes.



Fonte: Própria

5.3. A Cor e a Textura – Prática Exploratória Pictórica

De acordo com Mahlow (1971 p. 13), uma das inspirações de Lourdes Castro foram as obras de Matisse intituladas “Música” (1910) e “Dança” (1910), que representam maravilhosos exemplos de sombras vermelhas, destacando-se a despreocupação do artista no que diz respeito ao realismo das formas e das cores. Quando nos debruçamos sobre algumas obras de Lourdes Castro, encontramos a utilização de diferentes materiais que proporcionam complexos jogos de luz-sombra, através da sobreposição de várias cores que não têm uma correspondência imediata com a realidade.

Partindo de alguns exemplos da obra da artista e dos conteúdos Cor e a Textura enquanto elementos estruturais da linguagem plástica a par da obra de Lourdes Castro, foi agora proposto desenvolverem um conjunto de pinturas exploratórias, atendendo à: cor; técnicas

materialidade/plasticidade; texturas; efeitos cromáticos (mistura, saturação, valores lumínicos e contrastes cromáticos); composição da imagem (figuras 6 e 7).

Lourdes Castro dizia que, além da sombra das silhuetas, o menos que podia ter era o contorno de algo que se ausentou, circunscrito a uma linha. Desta forma também os estudantes foram convidados a experimentar dessa experiência feita pela linha bordada sobre tecido, à semelhança da técnica usada pela artista nas suas sombras sobre lençol (figura 8), desenhando outras formas de linha atendendo à matéria e à textura dos materiais.

Figuras 6, 7 e 8 – Atividade 3 - Exercícios sobre a Cor e a Textura – propostas dos estudantes.



Fonte: Própria

6. A escola em desmaterialização: notas finais

Observando a prática oficial desenvolvida por Lourdes Castro e a investigação própria em torno dos processos de desmaterialização e redefinição dos objetos e das realidades envolventes, lançamos um desafio semelhante aos estudantes, na expectativa de promover ação crítica, perspectivas e olhares diferentes e hipotéticos sobre a(s) realidade(s).

Sobre os princípios, os processos e as práticas em educação artística, desenvolvidos com estes estudantes, dizer finalmente que: i) no que respeita o nosso primeiro objetivo, proporcionar oportunidade para a experimentação de processos criativos e artísticos como recursos investigativos, serviu a obra de Lourdes Castro os nossos propósitos pela variedade de abordagens e práticas artísticas desenvolvidas, com o intuito de fazer compreender os processos criativos e artísticos como investigativos; ii) assumindo como princípio metodológico o estudo e a experimentação material de processos artísticos, os estudantes desenvolveram um projeto experimental para o amadurecimento de competências criativas, esperando-se uma ação transformadora das consciências e das práticas.

Considerada a prática artística um modo de problematização e os seus processos como investigativos, defendemo-la, por princípio, estruturante para o desenvolvimento de qualquer forma de pensamento e, por conseguinte, parte fundamental da formação do futuro agente educativo. Trata-se, pois, da operacionalização, como processos pedagógicos, e da consciencialização, junto dos futuros agentes educativos, da potencialidade da mobilização dos processos criativos como recursos investigativos e de descoberta. Apraz-nos neste âmbito verificar como, da leitura de algumas das reflexões escritas pelos estudantes nos seus portfolios artísticos-pedagógicos, extraímos nota do potencial transformador das consciências e das práticas, perpetrado pelas dinâmicas empreendidas na UC de Artes Plásticas pela qual somos responsáveis

“Esta unidade curricular fornece-nos uma outra perspetiva do mundo que nos rodeia e a forma como olhamos e pensamos sobre ele.” (Rosa, 2021).

Para além do já referido, acreditamos ainda que os processos investigativos e criativos vivenciados por via deste conjunto de experiências, possam futuramente ser mobilizados pelos estudantes como meios, através dos quais possam eles estudar, investigar e desenvolver formas de atuação capazes de estabelecer inter-relações com outras áreas do saber.

Referências Bibliográficas

- Acciaiuoli, M. (Coord. cient.) (2001). KWY, Paris 1958-1968. Lisboa: CCB: Assírio e Alvim.
- Castro, L. (1963) *In "Além da Sombra"*, 1992. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Damasio, A. (2006, mar, 24). Art and the New Biology of the Mind. In *Columbia Forum on Art and the New Biology of Mind*. [online]. N.Y: Columbia University. Disponível em <https://youtu.be/B1hx0qwsFvE>
- Eisner, W.E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4–10. <https://doi.org/10.2307/1176961>
- Leavy, Patricia (Ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. NY & London: Guildford.
- Mahlow, D. (1971). Lourdes Castro ou le Choc de la Fascination, *In Colóquio Artes Revista de Artes Visuais, Música e Bailado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rosa, A. (2021). Reflexão individual final. In *Portfólio Artístico Pedagógico*. [documento digital]. Lisboa: s.n. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Dias, F. P. R. (2008). *A nova-figuração nas artes plásticas em Portugal : 1958-1975*. [documento digital]. Lisboa: s.n. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Silva, C. (2022). Reflexão individual final. In *Portfólio Artístico Pedagógico*. [documento digital]. Lisboa: s.n. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Capítulo 14

Relatos de viagem: recursos didáticos em análise para uso em contexto escolar

Maria do Rosário da Silva Santana

Instituto Politécnico da Guarda

rosariosantana@ipg.pt

Helena Maria da Silva Santana

Universidade de Aveiro

hsantana@ua.pt

Resumo

Em A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, desfrutamos duma narrativa que descreve uma viagem. Da sua análise, intentamos perceber o modo como o seu relato se pode materializar num recurso didático e num veículo promotor da apreensão de conteúdos e aprendizagens essenciais na área das Expressões Artísticas - Música. Neste sentido, e de modo a concretizá-lo como recurso didático, logrará o seu estudo melhorar a motivação trazendo benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo, técnico-performativo, emocional e motivacional das crianças do ensino básico e pré-escolar? Poderá, o texto efetivar um conjunto de aprendizagens essenciais e o desenvolvimento da concentração, motivação e memória? Por último, ambicionamos perceber como aplicar as expressões artísticas em sala de atividades usando o recurso mencionado.

Assim, o presente trabalho é desenhado de modo a obter respostas às questões colocadas. Numa primeira fase selecionaremos e analisaremos os elementos que nos elucidam a prática artística à época, de modo a perceber como podem ser usados ao nível da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico. Em seguida, delinearemos os conteúdos dum projeto artístico, tendo em conta o modelo de investigação/ação. Por fim, serão construídas e aplicadas as ferramentas de obtenção de dados que consideramos ser as mais adequadas, fundadas nos elementos que constam nas Orientações Curriculares e no Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), no âmbito das Expressões Artísticas.

Palavras-chave: A Peregrinação, Fernão Mendes Pinto, Recurso didático, Relato de Viagem, Projeto artístico.

Abstract

In A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, we have a narrative that describes a journey. From its analysis, we intend to understand how its report can be materialized in a didactic resource and in a vehicle that promotes the apprehension of essential contents and learning in the area of Artistic Expressions - Music. In this sense, and in order to implement it as a didactic resource, can its study improve motivation, bringing benefits in terms of cognitive, technical-performative, emotional and motivational development of children in primary and preschool education? Can the text materialize a set of essential learning and the development of concentration, motivation and memory? Finally, we aim to understand how to apply artistic expressions in the activity room using the mentioned resource.

Thus, the present work is designed in order to obtain answers to the questions posed. In a first phase, we will select and analyze the elements that elucidate the artistic practice at the time,

in order to understand how they can be used at the level of Pre-School Education and Basic Education. Next, we will outline the contents of an artistic project, taking into account the research/action model. Finally, the tools for obtaining data that we consider to be the most appropriate will be built and applied, based on the elements contained in the Curricular Guidelines and in the Aesthetic and Artistic Education Program (PEEA), within the scope of Artistic Expressions.

Keywords: A Peregrinação, Fernão Mendes Pinto, Didactic resource, Travel report, Art project.

1. Introdução

O século XV foi um período marcante para Portugal, sobretudo para os domínios do conhecimento e da cultura portugueses. Foi nesta época que se iniciou a expansão marítima com vista à conquista de novos mundos e de novos espaços tanto territoriais, como económicos e culturais, facto que permitiu o desenvolvimento da arte de navegar, mas também de inúmeros conhecimentos científicos, culturais e artísticos. O conhecimento de novos territórios, de novas formas de ser e estar, formas que, até então, se encontravam interditos ao povo europeu e aos Portugueses em particular, levou a que se desenvolvessem outras formas de olhar o mundo e a vida. Estas encontram-se descritas no conjunto de documentos que denotam uma necessidade de narrar e informar quem ficava. Salvaguardando todas as expedições terrestres, bem como todas as rotas comerciais entretanto estabelecidas, a expansão marítima permitiu que, pela primeira vez, os europeus chegassem a lugares remotos do planeta, como aconteceu com a chegada dos portugueses ao Japão em 1540. Outro acontecimento que viria a ser decisivo para a expansão marítima foi a descoberta do caminho marítimo para a Índia durante o reinado de D. João II (1477-1495) e, a conseqüente partida da armada de Vasco da Gama, iniciada em 1497 e concluída com seu o retorno, em 1499, sob a coroa de D. Manuel I (1495-1521). Ao longo da expansão marítima portuguesa, observa-se o aparecimento de vários registos escritos que relatam, com maior ou menor nível de descrição ou ficção, as experiências dos navegadores e os seus contatos com os povos indígenas e as terras que, entretanto, se descobriam. Desse modo, os documentos de cariz histórico, como os Diários, os Relatos ou as Cartas que, de maneira geral, eram narrativas descritivas datadas, direcionadas ao Capitão-Mor da embarcação e ao Rei, relatando aspetos gerais da vida a bordo e das descobertas realizadas. Mais alinhados à realidade do quotidiano das viagens, interessa averiguar, no contexto do nosso trabalho, acerca das práticas musicais e culturais à época, efetivadas entre os portugueses e os povos indígenas que se intentava conquistar. Para tal, apoiamo-nos em particular na crónica de viagem da autoria de Fernão Mendes Pinto (1509-1583) - *A Peregrinação* (1614).

Na época em que nos debruçamos, os textos que nos eram trazidos das viagens organizavam-se em função das notícias que era necessário fornecer ao Reino. As viagens eram relatadas com base na observação dos espaços e dos tempos vividos. O olhar, o ver, o tornar possível a construção de imagens visuais e sonoras através de uma narração dos elementos físicos e emocionais da paisagem, bem como das práticas culturais da época, será de uma importância primordial para o reino. A apropriação que se pode efetuar a partir da

observação e da narração dos tempos e dos lugares, um elemento essencial. De acordo com Orlandi (2008, p.17),

ver, tornar visível, é sempre uma forma de apropriação. O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos. O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente a sua posse. A submissão às letras começa e termina no olhar.

A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto encontra-se repleta de narrações que nos descrevem o Oriente e, em especial, territórios como o Sião, a China e o Japão, dando-nos a conhecer esses mundos. A escrita de Mendes Pinto possuindo uma “dimensão tão real quanto fictícia, que as experiências narradas pelo autor percorrem caminhos diversos que vão desde os fatos experimentados até os episódios evocados como se vividos pelo narrador, num constante trânsito entre o narrador homodiegético e autodiegético” (Correia, 1979, p.68), mostram-se hábeis para elucidar a capacidade de narração e o conhecimento do seu autor. De acordo com Seixo (1999, p.146), essa escrita “nasce da impressão de multiplicidade e de incoerência deixada por aquilo que se oferece ao olhar de um espectador deslumbrado e inquieto”. Dessa inquietude e deslumbramento brotam narrativas que não nos remetem para o real, mas que detém também o vislumbre do autor que se deixa arrebatado perante o desconhecido. Segundo Lima (2003, p.128) “constitui-se assim um curioso humanismo, que, longe de exaltar o homem, de engrandecê-lo, parece ter-se ao contrário, pelo viés do riso, da paródia, da sátira ou da ironia votado à sua constante humilhação”.

Percebemos então a riqueza de informação que podemos transmitir através da apresentação de um relato de viagem e, assim, e no desenvolvimento do conhecimento e da imaginação de todos, o projeto artístico toma forma delineado num conjunto de objetivos que passam por tentar incrementar a memória e a concentração através da prática musical em contexto; ampliar o vocabulário; dilatar os tempos de trabalho em diversas áreas com recurso à prática musical; desenvolver o gosto pela música em geral, e a música étnica e tradicional em particular, mormente aquela dos países e das épocas narradas em A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto; fortalecer os laços entre as crianças pela partilha de experiências e o desenvolvimento do respeito pelas diferenças; melhorar a capacidade fonatória pelo desenvolvimento do aparelho fonador ao entoar música tradicional de diversos países e continentes, bem como o desenvolvimento dos seus conhecimentos musicais e performativos. Ao longo da narrativa de Mendes Pinto (2010), e em função da natureza do texto e a competência do seu autor, vimos abordados diversos conteúdos que podem ser ilustração, e instrumento de aprendizagem dos conteúdos definidos nas diversas áreas de conteúdos das

OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), (Lopes da Silva et al., 2016) e das Aprendizagens Essenciais do 1º CEB (1º Ciclo do Ensino Básico), (Alves, 2004). O texto alude a diferentes aspetos da vida quotidiana das viagens empreendidas e, do seu relato, é possível inferir dos diferentes recursos materiais e organizacionais à época, e dos quais ressaltam aqueles que nos permitimos aqui abordar, especialmente a prática musical, elemento delineador de uma paisagem também ela sonora. (Lopes da Silva et al., 2016; Alves, 2004).

De modo a concretizar os conteúdos do projeto esboçado, procedemos à ilustração, através de excertos da obra, dos elementos e factos encontrados nas diferentes áreas e domínios do conhecimento. Neste sentido, vemos que desde o início da narração, os elementos descritos são vários, aludindo a várias áreas do conhecimento e da vivência humanas. Forçosamente, e fruto da tipologia do texto abordado, foram introduzidos diversos assuntos e temas de narração, alguns novos tais que: as técnicas de navegação; a descrição geográfica e humana; a botânica; a epistolografia ultramarina; as crónicas biográficas, a perspetiva moral e crítica sob a expansão que então se vivia, etc. (Tavares, 2008). Estes elementos podem ser usados, no contexto do nosso projeto, para introdução e aquisição das diferentes aprendizagens nas áreas e domínios: Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística, e, também, a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva, et al., 2016).

A concretização de um projeto multidisciplinar e artístico, para que as aquisições e as aprendizagens se efetivem de modo mais eficiente é um dos nossos objetivos, bem como o incremento da criatividade e da prática musical. De modo a concretizar os nossos objetivos implementámos um projeto artístico. Percebemos na riqueza do relato, a dimensão global da informação narrada e a dimensão cultural e humanista nele presentes. Através do texto, delineando e implementando um projeto adequado, todo um conjunto de aquisições se pode concretizar, principalmente aquelas que concernem a música e outras artes (pintura, dança, cenografia, ilustração) (Mendes Pinto, 2010; Lopes da Silva et al., 2016).

2. A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto: relato de uma prática cultural em viagem

Antes de analisar a obra *A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto* à luz dos objetivos que nos propomos elucidar, faz-se necessário uma breve exposição do contexto musical europeu à época da Idade Média e do século XV, de modo a enquadrar as informações narradas. Sabe-se que com a Renascença, as novas conceções acerca do pensamento humano, propostas pelo Iluminismo, assim como o advento da imprensa, por Gutenberg, afetaram diretamente a produção e a difusão musical por toda a Europa. Era comum a movimentação de artistas que

saíam do norte europeu e iam desenvolver trabalho em outras localidades do continente. As migrações eram constantes, influenciando a criação artística e a prática musical à época. Fruto de um processo de divulgação mais eficaz, conseguido com a edição e impressão de obra, a música chegava a um número maior de pessoas, influenciando, e sendo influenciada, pelas correntes musicais dos diversos países pelos quais os seus compositores e intérpretes deambulavam. A prática musical, grosso modo, já era atravessada pela influência direta do desenvolvimento da polifonia e da técnica contrapontística herdada da Música Sacra da Idade Média e foi, gradativamente, incorporando a dissonância e a aplicação de determinados intervalos, texturas, bem como o constante cuidado para que as melodias fossem mais simples e os arranjos trabalhados em modos onde predominava o uso do modo maior.

Não podemos deixar de mencionar ainda a tradição trovadoresca europeia. A menção da figura do trovador propõe traçar uma perspectiva diferente entre uma tradição musical mais voltada para o Sagrado e uma forte sistematização técnica, vinculada a determinados espaços sociais e geográficos. Com o constante movimento dos Trovadores (também chamados de Jograis ou Menestréis), poetas que percorriam os territórios desde o sul da França, Itália, Alemanha, Península Ibérica entre outros, comercializando seus poemas-musicais que cantavam assuntos diversos, como os heróis da mitologia, cantigas de amor e cantigas de escárnio, sabemos que as suas práticas artísticas contemplavam diversos espaços, como praças públicas, universidades ou cortes reais. As suas práticas musicais e artísticas podiam desenvolver elementos que se mostravam mais ou menos elaborados de acordo com a capacidade e técnica dos executantes, sendo que, e às vezes, contavam com grupos de pessoas que tocavam e dançavam conjuntamente. Outro apontamento interessante sobre a prática musical do período em questão, e da expansão marítima em Portugal em particular, está diretamente relacionado a circulação de trovadores e jograis na corte portuguesa e, conseqüentemente, a influência que esta ação viria a ter a nível cultural.

No que concerne A Peregrinação, e no capítulo VIII, Mendes Pinto relata não só os elementos comuns à vivência a bordo, mas também aqueles que se referem à abordagem das terras por onde iam aportando. Assim, e no dizer dessas narrativas, encontramos a informação de que

Ao outro dia pela menham, que foy um Sabbado, partimos da barra de Bardees, & à segunda feyra seguinte surgimos no porto de Onor, com grande estrondo de artilharia, & as vergas ao modo de guerra em torno de espada, & grande vozaria de pífaros & tambores, para que a gente da terra nestas mostras exteriores lhe parecesse que não tínhamos nos os Turcos em conta. (Pinto, 2010, p. 48).

São sabidos o enfoque no ruído produzido pela população de bordo e a forma como a artilharia e os instrumentos musicais eram utilizados para produzir um ruído que se queria dominador

e atoador, de modo a provocar o medo nas populações indígenas. Valendo-se da magnitude sonora e visual produzida aquando da aproximação, eram, quantas vezes, recebidos como deuses. Deste relato das viagens empreendidas depreendemos que a forma de usar os instrumentos musicais em cenário bélico se apresenta semelhante ao do mundo europeu ocidental, nomeadamente pelo uso de instrumentos de sopro e de percussões cuja potência sonora tinha a função de mostrar valentia produzindo temor, como mostrar o contentamento pela chegada de povos ao porto de arribamento.

Os instrumentos de sopro e de percussão são dos mais ruidosos; a paisagem sonora daí resultante também. Pela sua forma, possibilitavam o seu transporte e uso em qualquer espaço. Permitiam ainda a sua execução em andamento, como é o caso das fanfarras, elemento grupal de forte impacto aquando de uma aproximação em contexto bélico ou de conquista territorial. Paralelamente, e depois de anexados a uma prática musical por parte dos povos indígenas, permitem a sua inclusão e presença em numerosos rituais e ritos de carácter religioso ou profano, sendo avistados em diferentes espaços das povoações. Consentem ainda a concretização de atividades de cariz profano, sobretudo as circunstanciais como a que agora Mendes Pinto nos relata. Neste sentido, e mais à frente no seu texto, Mendes Pinto alude à presença de instrumentos musicais aquando da chegada dos portugueses a Malaca pois que,

E embarcando-se logo na lanchara em que viera, se partio, & o forão acompanhando dez ou doze balões até a ilha de Vpe que estaua daly pouco mais de meya legoa, onde o Bendara de Malaca, que he o supremo no mando, na honra, & na justiça dos Mouros, por mandado de Pero de Faria lhe deu hum grande banquete ao seu modo, festejado com charamelas, trombetas, & atabales, & com musicas de boas falas à Portuguesa, com arpas, & doçaynas, & violas darco, que lhe fez meter o dedo na boca, que entre eles he sinal de grandíssimo espanto. (Pinto, 2010, p. 61).

Salientamos neste excerto o relato da presença de instrumentos locais na prática musical, mas também de instrumentos musicais europeus e ocidentais. O facto denota uma influência recíproca.

No que concerne a composição musical, a sua forma e conteúdo, Mendes Pinto destaca alguns elementos musicais e textuais de valor. Salienta a qualidade sonora dos instrumentos, o género e a forma musical, bem como diversos elementos relativos à prática musical e artística em narração. Do facto prevemos uma formação e um conhecimento maior por parte do autor dos meandros da prática artística à época, denotando um grande conhecimento e cultura. Embora se narre como autobiográfica a obra, a sua leitura mostra-nos um espaço que se encontra para além do seu eu, que está na efetiva narração da viagem.

No capítulo LXVIII, Mendes Pinto retoma no seu texto a alusão à música e à qualidade da sua composição, pois que

Todos estes seis dias que Antonio de Faria aquy se deteue; como lhe tinhão pedido os Liampoo, esteue surto nestas ilhas, no fim do qual tempo hum Domingo antemenham, que era o tempo aprazado para entrar no porto, lhe derão huma boa aluorada com huma musica de muyto excelentes fallas, ao som de muytos instrumentos suaues, que daua muyto gosto a quem a ouuia, & no cabo, por desfeita Portuguesa, veyo huma folia dobrada de tambores & pandeyros & sestros, que por ser natural, pareceo muyto bem. E sendo pouco mais de duas horas antemenham, com noite quieta, & de grande luar, se fez à vella com toda a armada, com muytas bandeyras & toldos de seda, & as gaeas & sobregaeas guarnecidas de telilha de prata, & estendartes do esmo muyto compridos, acompanhado me muytas barcaças de remo, em que auia muytas trombetas, charamelas, frautas, pífaros, atambores, & outros instrumentos, assi Portugueses, como Chins; de maneyra qye todas as embarcações hião com suas inuenções diferentes, a qual melhor. (Pinto, 2010, p. 225).

Não só as práticas profanas são narradas como aquelas de cariz religioso. No capítulo LXVIII faz-se referência à forma como Antonio de Faria foi levado à Igreja,

Abalandose daqy Antonio de Faria, o quiseram leuar debaixo de hum rico pallio, que seus homens dos mais principaes lhe tinhão prestes, porem elle o não quis aceitar, dizendo, que não nascera para tamanha honra como aquella que lhe querião fazer, & seguio seu caminho sem mais fausto que o primeyro, que era acompanhalo de muyta gente assi Portuguesa, como da terra, & doutras muytas nações que aly por trato de mercancia era junta, por ser este o melhor & o mais rico porto que então se sabia em todas aquellas partes, & leuaua diante de sy muytas danças, pelas, folias, jogos, & entremeses de muytas maneyras que a gente da terra que com nosco trataua, huns por rogos, & outros forçados das penas que lhes punhão, tambem fazião como os Portugueses, & tudo isto acompanhado de muytas trombetas, charamelas, frautas, orlos, doçaynas, arpas, violas darco, & juntamente pífaros, & tambores, com hum labirinro de vozes à Charachina de tamanho estrondo que parecia cousa sonhada. (Pinto, 2010, p.229)

3. O relato da interpenetração entre culturas em Peregrinação de Fernão Mendes Pinto

A descrição que Mendes Pinto faz da chegada de António de Faria a Liampoo é rica de conteúdo e mostra-nos como se recebiam os viajantes por estas paragens. Estes relatos

permitted the dissemination of knowledge by the West, which justified the integration of reporters on voyages, so that they would be known for their uses and customs and so that they could, from then on, act in initiating their conquest. De referir ainda a importância de outros autores à época pois que o trabalho de relatar e traduzir a informação que nos chegava das viagens era considerada uma ação de relevo à época.

No que concerne a presença de elementos ocidentais a oriente, sabemos da importância da evangelização e da disseminação da fé cristã pelo mundo afora. O relato dessas práticas faz-se presente na referência à presença de padres e alusão a numerosos rituais e ofícios religiosos próprios da religião católica.

Quando chegou à porta da igreja o sayrão a receber oito padres revestidos em capas de brocado & tellas ricas, com procissão cantando, Te Deum laudamus, a que outra soma de cantores com muyto boas fallas respondia em canto dorgão tão concertado quanto se pudera ver na cappela de qualquer grande Principe.” (...) “E assentando-se nesta cadeyra ouuio Missa cantada oficiada com grande concerto, assi de fallas, como de instrumentos musicais, na qual pregou hum Esteuão Nogueyra que ahy era Vigairo, homem já de dias & muyto honrado;” (...) “Após isto tocando o Vigairo huma viola grande ao modo antigo, que tinha nas mãos, disse com a mesma voz entoada algumas voltas a este vilancete, muyto deuotas & conforme ao tempo, & no cao de cada huma dellas respondião os mininos, Senhora vos sois a rosa; i que a todos geralmente pareceo muyto bem, assi pelo concerto grande da musica com que foy feito, como pela muyta deuação que causou em toda a gente, com que em toda a igreja se derramarão muytas lagrimas. (Pinto, 2010, p. 230).

No intercambio que se estabelece, os portugueses assistiram a numerosos rituais indígenas, os quais, devido à sua brutalidade, geraram grande espanto e indignação à época. Segundo o expresso por Tavares (2008, p.49-50),

Os portugueses assistem às cerimónias e sacrificios que lá se fazem, o que espanta os lusitanos na medida em que vêem coisas que nunca imaginaram serem passíveis de existir. Note-se os rituais perpetuados pelos peregrinos na crença de obterem a sua salvação, o que para o sujeito- narrador e os seus companheiros é muitas vezes incompreensível dada a violência de tais actos, o que é revelador do distanciamento cultural entre a civilização oriental e ocidental. Essa incompreensão é também reveladora da falta de conhecimento que os portugueses tinham do mundo do oriental. [...] Fernão Mendes Pinto não entende o modo de devoção dos orientais, analisando o que vê com base na sua realidade religiosa. No entanto, os rituais a que presenciou,

apesar de no seu entendimento não fazerem muito sentido, não deixam de constituir uma fonte de curiosidade pelas vivências do “Outro”. Este, pelos actos cometidos em nome da sua fé, é visto certamente como um fiel seguidor dos princípios em que acredita, distanciando-se, neste sentido, da falsa fé dos portugueses. Por este motivo parece-nos que, apesar de não perceber na totalidade os rituais religiosos dos orientais, Fernão Mendes Pinto sente algum respeito pela sua devoção.

4. O Projeto

Do ponto de vista educativo, o projeto permitiu, no que concerne as Aprendizagens Essenciais, e nos domínios da Experimentação e Criação, mobilizar aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento para a construção de um referencial criativo; recolher, através de gravação sonora, os sons (meio ambiente, naturais, vocais, etc.) de modo a incluí-los no projeto. Esta ação, realizada com recurso a uma aula de campo, junto à zona litoral costeira, dado o espaço geográfico em contexto, foi importante também para aquisição de outras aprendizagens. Os elementos recolhidos, e outros, serviram para produzir uma sonoplastia, tendo como contexto (científico, social e cultural) fragmentos de o texto de A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto. No domínio da Interpretação e Comunicação, o projeto permitiu a identificação, através da gravação, dos sons recolhidos em contexto, de acordo com os ambientes e as realidades sonoras englobadas e a construir. Foi necessário seleccionar os sons de acordo com os momentos, identificando-os e inserindo-os nos vários contextos da história narrada. Por fim, foram produzidas sequências e texturas sonoras, de acordo com a ordem dos conteúdos da ilustração proposta e construída com base em A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto. Ao nível do domínio organizador da Apropriação e Reflexão foi necessário: reconhecer a importância do silêncio na música (dentro e fora da sala de aula), na realização de tarefas de gravação; refletir sobre o processo de criação e produção de material sonoro recorrendo a ferramentas e tecnologias digitais; saber ouvir e ter uma opinião crítica face ao seu trabalho e ao do grupo/turma; reconhecer a importância das Artes na construção de novos saberes, preparando o organizar apresentações públicas, e a apresentação em palco (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No final, e no seu pensar, construir, formar e implementar, percebemos o valor e relevância do uso de textos que narrem momentos da vivência humana e da história de Portugal, de maneira a instigar a criatividade e a curiosidade, revelando-se a metodologia de projeto eficaz na concretização de um conjunto de aprendizagens, mas igualmente de atitudes e valores.

Conclusões

A partir da bibliografia consultada, percebe-se que as expansões marítimas portuguesas contribuíram de forma eficaz para uma transformação das práticas musicais à época, bem como para a formação musical e a doutrinação religiosa dos povos nativos de diversos países e continentes em redor do mundo. A análise de *A Peregrinação* leva-nos a concluir que a música era uma das principais formas, juntamente com as trocas de produtos, para que os navegantes efetuassem os primeiros contatos com os povos indígenas. As descrições dos momentos de socialização mostram, não só como o uso dos instrumentos e da música foi importante, mas também nos apontam para uma organização consciente das expedições e, posteriormente, das missões, nomeadamente dos Jesuítas, de modo a usarem a música como forma de catequização. Nesse contexto, pode-se inferir que a música, naquele período da história, foi a primeira e mais promissora forma de linguagem entre os portugueses e os indígenas, estabelecendo um marco para a difusão da música europeia.

A partir da inserção complementar, indispensável e engrandecedora da arte de um hibridismo cultural com evidência na música e nos seus atributos históricos, sociais e visuais da Literatura de Viagens, percebemos que esse embrião precursor dos estudos e da prática musical e cultural através da literatura se mostra de grande relevância e validade, ao ponto de os contextos histórico-literários adotarem e produzirem temáticas que retomam, de certo modo, o arcabouço temático entre os materiais escritos e falados como reflexo da maneira de lidar com a vida dos povos indígenas e as formas de musicalidade nas suas vastas vertentes de composição e criação.

Apreendemos ainda, que instrumentos como a lira que, na sua origem, pertencia a uma camada erudita de intelectuais ou, até mesmo, de representantes de classes altas da sociedade como a Burguesia ou a Monarquia, foram usadas em diversas atividades artísticas e culturais, desde rituais religiosos e profanos, até formas de realçar e valorizar patrimónios materiais e naturais de uma cultura.

Sendo assim, o ritmo, os instrumentos, a escolha melódica e a equivalência lexical para expressar e assegurar sentimentos suaves ou impactantes são usadas e ornamentadas, de modo a se tornarem um espelho de maneiras de ser, estar e pensar essenciais. Na vivência e no respeito do outro, há então lugar para a presença de um diálogo intercultural que metamorfoseia os dialogantes permitindo a transformação do confronto em encontro, e da tolerância em respeito. A solidariedade e a compreensão do outro na sua diferença, uma realidade, e o enriquecimento de todos, uma ação real. Os espaços e os tempos, as práticas e as culturas, elementos delineadores de paisagem.

Referências bibliográficas

- Alves, V. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.o Ciclo. Departamento da Educação Básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, J. D. P. (1979). *Autobiografia e aventura na literatura de viagens: a "Peregrinação" de Fernão Mendes Pinto*. Lisboa: Seara Nova.
- Lima, L. C. (2003). Mendes Pinto; um extraviado da órbita do Estado. *O redemoinho do horror: as margens do ocidente*. São Paulo: Editora Planeta. 81-136.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Pinto, F. (2010). *Fernão Mendes Pinto and the Peregrinação: restored portuguese text*. Lisboa: Fundação Oriente/Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Orlandi, E. P. (2008). *Terra à vista – discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- Seixo, M. A. (Org.) (1999). *O discurso literário da peregrinação*. Lisboa: Edição Cosmos.
- Tavares, C. M. M. (2008). *Identidade e Alteridade em Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Capítulo 15

Escrita e Ilustração: duas apostas de um material para leitura em voz alta

Leila Rodrigues

Escola Superior Agrária de Coimbra

leilarod@esac.pt

Resumo

Tendo por base o ensino da expressão oral e leitura em voz alta para alunos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e de escrita científica e não científica para alunos da Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC), Escolas onde a docente tem regularmente lecionado), elaborou-se um material de leitura em forma de livro a partir de um projeto de escrita de pequenas histórias verídicas sobre animais produzidas por alunos da ESAC e ilustrado por um aluno do curso de Arte e *Design* graduado pela ESEC.

O resultado, que agora se pretende dar a conhecer, visa constituir-se em si mesmo numa opção de leitura que pretende sensibilizar crianças e adolescentes para o respeito e compreensão dos sentimentos na relação afetiva humano-animal, neste caso nomeadamente os cães, através do ensino da leitura em voz alta, interpretação e desenvolvimento da oralidade de alunos de Educação Básica da ESEC.

Palavras-chave: Escrita, leitura em voz alta, entoação, sensibilização.

Abstract

Based on the teaching of oral expression and reading aloud for students of Basic Education at Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), and scientific and non-scientific writing for students of Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC) (schools where the professor has regularly taught), a book of small true animal stories was produced by ESAC students and illustrated by a student of the Art and Design course graduated by ESEC.

The result, which we now intend to make known, aims to constitute itself in a reading option to sensitize children and adolescents to understand and respect the feelings in the human-animal affective relationship, in this case namely dogs, by teaching reading aloud techniques to the students of Basic Education at ESEC.

Keywords: writing, reading aloud, intonation, sensitization.

1. Introdução

A lecionação na área de Línguas e Comunicação na Escola Superior Agrária de Coimbra, particularmente no que respeita ao ensino da escrita académica, tem demonstrado ostensivamente as enormes dificuldades de base que muitos alunos apresentam relativamente às regras e convenções desse tipo de escrita em contraponto com a escrita “não científica”, levando à enorme resistência de compreensão de conceitos fundamentais tais como o respeito pelos direitos do autor e também dos crimes de natureza intelectual que se cometem em decorrência dessa inobservância.

Nesta medida, além da forte e explícita abordagem das regras e convenções da escrita científica, entendeu-se ser necessário, como estratégia pedagógica, fazer também uma explícita diferenciação relativamente à escrita não científica, de modo que esses alunos pudessem perceber com mais clareza as diferenças entre ambas as modalidades.

Considerando ser a ESAC uma Escola com vocação fundamentalmente agrária, e tendo conhecimento de que um número muito significativo de alunos possui ou já possuiu animais em contexto familiar, delineou-se um projeto centrado numa abordagem da escrita não científica “com sentido das coisas” por considerar que, conforme Lourenço & Paiva (2010, p.132), “a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação”. Deste modo, solicitou-se aos alunos de primeiro ano a realização de um pequeno texto sobre a relação Humanos/Animais, com prévia abordagem das diferentes características das duas formas de escrita.

O grande interesse demonstrado pelos alunos foi um encorajamento para que a mesma proposta fosse também dirigida aos funcionários docentes e não docentes da ESAC, proposta esta efetivada através de convite *online* dirigido a toda a comunidade escolar, que resultou num sentimento de pertença à comunidade e à participação de mais algumas pessoas. Acrescido a este facto, posteriormente, através da lecionação na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) no âmbito da mobilidade dentro do IPC, foi também possível vislumbrar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar na área da ilustração.

Aos participantes foi explicado que, havendo possibilidade, seria feita uma seleção do material recebido para eventual publicação em forma de livro. Na posse de uma grande quantidade de textos com viabilidade para fazer parte de uma obra, seria necessário fazer uma criteriosa seleção e adequado tratamento a partir da criação de um fio condutor, tendo como objetivo a produção de um livro a partir das produções textuais dos participantes, com o intuito de se produzir um material interessante sobre o tema para a prática de contornos entoacionais na

componente de leitura em voz alta para alunos do curso de Educação Básica da ESEC. Importa referir que a leitura em voz alta é uma competência muito importante (Jean, 2000), sendo recomendada como recurso na componente de oralidade do “Guião para Implementação do Programa de Português do Ensino Básico” (Silva et al, 2011). Considerou-se também que a concretização desse objetivo permitiria, assim, um trabalho de diferenciação entre as características e convenções da escrita académica e não académica para os alunos da ESAC, promoveria uma maior sensibilização para a importância das relações afetivas que se estabelecem entre humanos-animais e também para o trabalho desenvolvido no curso de Arte e *Design* da ESEC, através da ilustração para livro de um aluno dessa Escola.

2. O trabalho em si: o processo

Para dar cumprimento ao trabalho proposto, procedeu-se a uma minuciosa análise e correção de 126 textos, os quais foram posteriormente comentados com os seus autores e selecionados finalmente 42 para o livro, tendo em conta os seguintes parâmetros:

- **Sob o ponto de vista da forma:**

- a) Análise morfológica e sintática do texto;
- b) Coesão textual;
- c) Coerência textual;
- d) Progressão temática;
- e) Pertinência e abrangência do título;
- f) Adequada dimensão dos parágrafos;
- g) Correta pontuação.

- **Sob o ponto de vista do conteúdo:**

- a) Análise semântica dos textos;
- b) Relevância do conteúdo;
- c) Procura de um fio condutor para encadeamento das histórias selecionadas com vista à valorização do ato criativo.

Uma grande variedade de animais ganhou protagonismo nas histórias dos participantes, mas foi, sem dúvida, o cão o mais contemplado, facto que levou à necessidade de um fio condutor que vincasse a estreita relação de características, semelhanças e manifestação de “sentimentos” entre cães e seres humanos presentes nos textos analisados. Feita esta

constatação, foi então estabelecido o fio condutor que norteou a obra e que será descrito mais adiante.

- **Sob o ponto de vista da ilustração:**

Foram os seguintes os passos percorridos:

- a) Seleção e convite dirigido a um ilustrador (João Mendes), dentre alunos e ex-alunos da ESEC, com prévio auxílio e indicação de nomes por parte de colegas de Arte e *Design*, com as quais outros trabalhos pedagógicos foram anteriormente realizados;
- b) Reuniões semanais via *Zoom* (20 ao todo), onde se refletiu sobre a melhor cena para cada história, cores, dimensões e movimento de cada cena contemplada, sempre salvaguardando a liberdade criativa do ilustrador.

3. O trabalho em si: o produto

O resultado, que teve em essência um trabalho conjunto realizado com alunos da ESEC e da ESAC, foi a produção de um livro a partir do fio condutor encontrado: semelhanças afetivas entre humanos e os animais com que conviveram ou que com eles convivem, sendo delineadas uma série de características e sentimentos, tais como inteligência, amizade, fidelidade, sensibilidade, ciúmes, proteção, solidariedade e saudade. Nesta medida, a obra foi dividida em blocos, com histórias específicas a contemplar cada característica ou sentimento, sendo os mesmos sempre apresentados com uma ou até duas ilustrações. No final da obra, todos os participantes tiveram o seu nome inserido ao lado do título da história que criaram e “Pessoas não humanas” foi o título escolhido para o livro (fig.1), numa perspetiva de redimensionamento dos conceitos de “inteligência” e “instinto” que as histórias proporcionaram.

A título de exemplo, apresentam-se aqui algumas figuras ilustrativas:

Fig.1. Capa do livro



Fig.2. Página introdutória geral



Fig.3. Página introdutória do bloco "Sensibilidade".



Há na Vida uma luz,
Um som, um luar,
Um mundo de imagens
Que os cães apreciam,
Sensíveis que são,
Expressam emoções do Belo que
veem,
E sem disto darem conta,
Alegram-nos o coração.

Fig. 4. Uma história do bloco "Sensibilidade" (autoria do aluno da ESAC, Tiago Marques)



Canção da Becky

A minha relação com a guitarra não era das melhores e provavelmente era mesmo das piores coisas que a Becky podia suportar. Sempre que eu começava a tocar guitarra, ou mesmo pegasse nela apenas, a cadela fugia ou começava a fazer um barulho de choro, barulho este que me serviu de alerta para eu aperfeiçoar a minha performance ou mudar o repertório!

Tentei melhorar, até que um dia, estando eu a dormir em cima da minha cama, sentei-me ao seu lado, comecei a inventar uma melodia e... parece que saiu qualquer coisa de jeito, pois aconteceu algo surpreendente! A minha Becky deixou-se ficar e embevecida. Diante desta inesperada reação, achei por bem decorar a melodia que inventei e sempre que a toco a Becky ouve-me muito atenta. Impressionante. Dai vai que hoje essa música tem o nome de "Canção da Becky"!



Conclusão

O trabalho realizado constituiu-se numa estratégia pedagógica com ênfase na motivação e, pelo entusiasmo que suscitou, permitiu concretizar o objetivo primeiro pretendido, qual seja, a produção de um livro de histórias verídicas produzidas por alunos da ESAC, tendo como temática a relação afetiva humano-animal com vista ao trabalho de leitura em voz alta com alunos da ESEC, futuros docentes do Ensino Básico para os quais a aprendizagem dessa competência é particularmente importante. O trabalho realizado permitiu também melhor demonstrar as características da linguagem não científica em contraponto com os conteúdos de linguagem científica aos alunos da ESAC e ainda possibilitou a divulgação do trabalho de ilustração de um aluno da ESEC.

Aliada à experiência do trabalho realizado, fica também um agradecimento a todos os participantes, bem como uma homenagem em forma de página de livro a todos os animais que inspiraram a sua escrita.

Referências bibliográficas

- Comas, R.; Sureda, J. (2006). Ciber-plagio académico: una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la Ciber Sociedad* 10. ISSN 1577-37-60. Disponível em: WWW:<URL: <http://www.cibersociedad.net>>.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Instituto Piaget.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M.O.A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência e Cognição*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 15 (nº2), 132-141.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students - literature and lessons. *Assesment & Evaluation in Higher Education*. United Kingdom: Carfax Publishing, 8, (25), 471-488.
- SILVA, F.; VIEGAS, F.; DUARTE, I.M.; VELOSO, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português - Oral*. Lisboa: ME/DGIDC.

Capítulo 16

As potencialidades da aula-oficina como espaço de construção de cidadania democrática

Ana Rita Férias

Universidade de Santiago de Compostela e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
ana.ferias@hotmail.com

Vânia Graça

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga e Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Portugal
vaniaadias14@gmail.com

Cristina Maia

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
cristinamaia@ese.ipp.pt

Resumo

A História tem revelado um papel importante na formação do indivíduo sobretudo pela função social que assume (Alves, 2009). Essa função social contempla um conjunto de competências históricas como a argumentação e o raciocínio histórico (Chapman, 2006) que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico e da literacia histórica (Barca, 2000, 2006; Seixas e Morton, 2013; Lee, 2016). É, então, fundamental que o professor assuma o papel de promotor de aprendizagens que desenvolvam competências de pensamento crítico e reflexivo, capazes de exercer uma cidadania marcadamente democrática. Neste sentido, o presente estudo pretende identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotor de cidadania democrática. Com uma amostra de vinte e seis alunos do 5.º ano de escolaridade, recolheu-se informações a partir de uma abordagem quantiquantitativa recorrendo-se, sobretudo, à análise de conteúdo. Utilizaram-se instrumentos de recolha de dados como a observação participante e as produções escritas dos alunos. Os resultados indicam que a aula-oficina constitui um espaço de construção de cidadania democrática, sobretudo quando os alunos interpretam, questionam e inferem sobre as fontes históricas para a construção do seu conhecimento histórico e o mobilizam não só para as decisões da sua vida prática, como na forma como veem e leem a sociedade.

Palavras-chave: Aula-oficina, Educação Histórica, cidadania democrática

Abstract

History has revealed an important role in the education of the individual above all because of the social function it assumes (Alves, 2009). This social function includes a set of historical skills such as argumentation and historical reasoning (Chapman, 2006), which enhance the development of historical thinking and historical literacy (Barca, 2000, 2006; Seixas and Morton, 2013; Lee, 2016). It is, therefore, fundamental that the teacher assumes the role of promoter of learning that develops critical and reflective thinking skills, capable of exercising a markedly democratic citizenship. In this sense, this study aims to identify and understand the potential of the workshop-class as a promoter of democratic citizenship. With a sample of twenty-six students in the 5th grade, information was collected from a quantitative-qualitative approach, mainly using discourse analysis. We used data collection tools such as participant observation and students' written productions. The results indicate that the workshop-class constitutes a space for the construction of democratic citizenship, especially when students interpret, ask and infer on historical sources for the construction of their historical knowledge

and mobilize it not only for decisions in their practical life, but also in the way they see and read society.

Keywords: Class-workshop, History Education, democratic citizenship

1. Introdução

O ensino e aprendizagem de História assume um importante papel no desenvolvimento de uma cidadania democrática, através da criação de espaços em que o aluno possa construir a sua aprendizagem histórica, que sejam promotores do desenvolvimento de um conjunto de competências históricas que potencie a sua literacia história (Barca, 2006). Nesse sentido, é necessário que o professor promova um ambiente de aprendizagem em que o aluno experiencie o ofício de historiador, aprendendo a pensar historicamente (Gómez et al., 2014). É neste âmbito que se enquadra a relevância da utilização do modelo de aula-oficina para a aprendizagem histórica, dado que na perspetiva de Barca (2004), este assenta num paradigma educativo de cariz socioconstrutivista, em que “o aluno é o agente da sua formação, e o professor tem o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Barca, 2004, p. 132) e, portanto, o aluno assume uma função ativa na construção da sua aprendizagem. Este modelo afasta-se do paradigma tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um mero recetor de conhecimento. Na perspetiva de Barca (2004), a construção de uma aula-oficina tem início com o levantamento das ideias prévias dos alunos, visto que o aluno tem experiências diversificadas que devem ser mobilizadas para a aula de História. Depois de o professor compreender quais as conceções prévias dos alunos, o professor seleciona fontes históricas pertinentes para a aula com o intuito de levar o aluno a pensar historicamente (Seixas & Morton, 2013). Procede-se, então, à análise das fontes históricas selecionadas através de questões orientadoras, para que possam produzir conclusões históricas mais ou menos próximas às dos historiadores. Essas fontes históricas podem ser em diferentes formatos, com mensagens divergentes ou convergentes, para serem analisadas em pares ou em grupo, de forma ativa e participativa (Graça et al., 2020). Por fim, aplica-se um questionário de metacognição para que o aluno tome consciência do que aprendeu, do que falta aprender e do que gostariam de conhecer. Este trabalho com diferentes fontes históricas com diferentes opiniões é fundamental na aula de História, uma vez que permite o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, pois como refere Revilla (2019, p. 280) o “trabajo en torno a la pluralidad de visiones en las fuentes puede servir como una potente herramienta para comprender a multiperspetiva”. O conceito de multiperspetiva em História, segundo Fritzsche (2001, citado por Stradling, 2003, p. 13) é “uma estratégia de compreensão” que se relaciona com a capacidade de ter em consideração a perspetiva do outro, para além da perspetiva do próprio, aceitando, desta forma, que existem várias possibilidades de ver determinado acontecimento histórico, e que todas essas possibilidades são igualmente válidas, desde que

fundamentadas em evidências. O desenvolvimento da multiperspetiva em História requer, assim que o aluno compreenda que diferentes atores históricos têm diversas perspectivas sobre o seu tempo. Desta forma, estaremos a alcançar a chave para a compreensão dos eventos históricos (Seixas & Morton, 2013) e a potenciar o desenvolvimento da argumentação e raciocínio histórico (Chapman, 2006). Esse passado que é feito com perspectivas distintas deve ser trazido para a sala de aula de História, uma vez que a multiperspetiva visa o investimento na divulgação, na análise e na reflexão e confronto de vários pontos de vista, tal como acontece no estudo dos passados dolorosos, possibilitando uma abertura para a formação de uma consciência histórica e contribuindo de igual modo para a compreensão do presente (Alves et al, 2012).

É neste sentido que o ensino e aprendizagem das histórias difíceis ou sensíveis é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que ao contactarem com acontecimentos históricos multiperspetivados, no qual há confronto de opiniões, os alunos serão capazes de adotar uma perspectiva própria acerca dessas mesmas realidades históricas, com vista a formação de cidadãos informados e críticos sobre os acontecimentos do passado (Barton & Levstik, 2008; Harris, 2011; Lee & Shemilt, 2007). Neste sentido, segundo Férias et al., (2022a, p. 30), “não devemos perder de vista o papel que desempenham os espaços patrimoniais na aprendizagem destas questões controversas, uma vez que a memória coletiva, que é transmitida sobre estes acontecimentos, está subjacente a locais públicos (museus, centros de interpretação, locais históricos)”. Daí, a importância do Património para a aprendizagem histórica destes passados difíceis, em que muitas vezes envolvem situações de violência coletiva (Férias et al., 2022b). Assim, educar cidadãos críticos capazes de compreender os passados difíceis e as diferentes perspectivas sobre esses mesmos passados na sociedade atual exige, não só educar para a tolerância, como também educar para o exercício de uma cidadania democrática (Férias et al., 2022a), utilizando, desta forma, a aula-oficina como espaço para essa construção. O presente estudo pretende identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotora de cidadania democrática com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, através de um exercício de multiperspetiva em História que parte de uma questão histórica sensível.

2. Metodologia de investigação

A presente investigação teve como questão de partida “Quais as potencialidades da utilização do modelo da aula-oficina para a promoção de uma cidadania democrática?”, com o objetivo de identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotora de cidadania democrática, a partir de um exercício de multiperspetiva em História que parte de uma questão histórica sensível e dolorosa. O estudo seguiu uma abordagem quantiqualitativa, em que se conjugaram métodos quantitativos e qualitativos, numa metodologia mista para melhor compreender o fenómeno a estudar (Creswell, 2014). A turma na qual foi implementada a sessão era do 5.º ano de escolaridade do 1.º CEB, composta por 26 alunos, constituída por três alunos de nacionalidade portuguesa, três alunos brasileiros, cinco alunos guineenses, quatro alunos angolanos e onze alunos de nacionalidade cabo-verdiana. Estes alunos revelaram ter muita dificuldade à disciplina, nomeadamente nos domínios da leitura e da escrita, o que se traduz numa grande dificuldade de expressão de ideias. Os dados foram recolhidos através da observação participante, da gravação áudio da sessão e de produções escritas dos alunos, nomeadamente o exercício de multiperspetiva em História e o questionário de metacognição. Para a análise dos dados qualitativos recorreu-se às técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977) e para os dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva.

3. Experiência de aprendizagem “Património Vandalizado”

Delineou-se uma atividade acerca do património vandalizado, recorrendo ao modelo de aula-oficina, com os seguintes objetivos:

1. reconhecer a diversidade das fontes históricas;
2. saber questionar as fontes e interpretá-las;
3. compreender a relevância (in)formativa das fontes para a construção do conhecimento histórico;
4. analisar acontecimentos e processos significativos para a compreensão da contemporaneidade;
5. problematizar as grandes questões da atualidade numa perspetiva histórica construtivista;
6. mobilizar um pensamento crítico fundamentado para a consolidação de uma cultura democrática;
7. analisar as implicações destes processos para o dia a dia das populações.

Neste sentido, construiu-se uma atividade (Apêndice I) para o desenvolvimento de conceitos metahistóricos, como a argumentação e raciocínio históricos (Chapman, 2006), construindo um exercício de multiperspetiva acerca de uma questão histórica sensível – o vandalismo do património histórico, tudo isto associado ao movimento dos Descobrimentos portugueses – com o objetivo de formar alunos críticos capazes de compreender os passados difíceis e as diferentes perspetivas sobre esses mesmos passados na sociedade atual, com vista o exercício de uma cidadania democrática (Férias et al., 2022a).

3.1. Momento inicial: levantamento das ideias prévias

O levantamento das ideias prévias dos alunos, segundo Barca (2004), é um momento fundamental antes da construção de uma proposta didática a desenvolver, uma vez que o aluno é um agente com ideias prévias e experiências diversificadas que devem ser mobilizadas para a aula de História. Desta forma, desafiou-se os alunos a visualizar um vídeo da RTP Ensina, denominado “A herança do património”, até ao minuto 0:37s, <https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-patrimonio/> . Após a sua visualização, iniciou-se um diálogo aberto com a participação de todos os alunos da turma, através das seguintes questões orientadoras: O que significa a palavra “património”?; Existe, na nossa localidade, elementos patrimoniais? Quais?; Porque é que o consideras património? ; O património tem sido sempre bem cuidado e preservado?; Alguma vez já viram algum elemento patrimonial danificado ou estragado?; e sim, qual é que acham que foi a razão para esse estado?.

3.2. Momento de desenvolvimento: exploração de fontes históricas

Após o levantamento das ideias prévias dos alunos, procedeu-se à exploração de 3 fontes históricas (Apêndice 1 e Anexo 1), em grande grupo e oralmente: o primeiro relativo ao Padrão dos Descobrimentos vandalizado (Fonte 1); o segundo acerca da estátua do Padre António Vieira (Fonte 2); e o terceiro sobre o SOS Racismo (Fonte 3). Para tal, o professor propôs questões orientadoras que constituíssem um desafio cognitivo para o aluno (Barca, 2004):

1. Depois de teres analisado os documentos 1 e 2, na tua opinião, qual será o período histórico retratado por estes monumentos? Selecciona a opção correta e justifica-a.
 - (I) Portugal Medieval;
 - (II) Descobrimentos;
2. Atentando aos três documentos, o que terá motivado estes atos de vandalismo?

3. Quem foi o Padre António Vieira?
4. O que é o SOS Racismo?
 - (I) Qual é a posição desta associação perante os atos de vandalismo?
5. O que defende o movimento *Blacks Lives Matter*?
6. Hoje em dia achas que ainda faz sentido falarmos sobre este movimento? Porquê?

Neste sentido, tendo como pressuposto o facto de se verificar a “existência de uma multiplicidade de propostas explicativas” (Barca, 2001, p. 29) na construção do conhecimento histórico, e uma vez que é importante que os professores levem para a sala de aula, histórias controversas e com diferentes perspetivas, para que os alunos sejam capazes de olhar para as questões históricas sensíveis enquanto contributo para o desenvolvimento da sua consciência histórica e de valores inerentes, como a reflexão, a criticidade, e a tolerância (Goldberget al., 2019; van Boxtelet et al., 2016; Férias et. al, 2022b), foi realizado um exercício de multiperspetiva em História sobre o património vandalizado. Desta forma, partindo da análise das fontes históricas realizada anteriormente, questionamos os alunos por escrito com as seguintes perguntas:

1. Individualmente, os alunos respondem às seguintes questões, em papel:
 - a. O que têm em comum estes atos de vandalismo?
 - b. Qual é a tua opinião sobre o vandalismo destes monumentos?
2. Achas correto vandalizar monumentos do passado, mesmo que sejam relativos a acontecimentos históricos que geram diferenças de opinião? Justifica a tua opinião.

3.3. Momento final: ficha de metacognição

A ficha de metacognição apresenta-se como um instrumento que permite ao aluno ter consciência do que aprendeu, o que falta aprender e o que gostaria de aprender (Apêndice 2). Por isso, foi nosso propósito compreender quais as aprendizagens realizadas pelos alunos, assim como a importância atribuída pelos mesmos à utilização da aula-oficina para a sua aprendizagem histórica e para a formação de uma postura crítica e interventiva com vista a construção de um espaço de cidadania democrática.

4. Análise e discussão de resultados

Neste artigo, a nossa análise de discussão de dados vai recair sobre os seguintes aspetos:
i) análise das ideias prévias dos alunos acerca da definição de património, uma vez que é primordial adotar tarefas que promovam a identificação das ideias prévias dos alunos (Barca,

2004; Seixas & Peck, 2004); ii) análise do exercício de multiperspetiva em História, dado que é importante compreender como os alunos interpretam documentos históricos contraditórios com pontos de vista diferentes sobre temáticas difíceis e sensíveis (Barca & Gago, 2001; Goldberg et al., 2019); e por fim, iii) análise das respostas dos alunos ao questionário de metacognição com o intuito de averiguar se a utilização do modelo de aula-oficina potenciou a construção de um espaço de cidadania democrática.

a. Análise das ideias prévias dos alunos acerca da definição de património

Questionou-se os alunos sobre as ideias que tinham acerca do que era o património, no qual surgiram as seguintes categorias (Quadro 1).

Quadro 1 - Análise das ideias prévias dos alunos acerca da definição de património

Categorias	Descritores de análise	Total de ocorrências
Património materializado	Definem património recorrendo a exemplos práticos.	3
Património com sentido de continuidade	Definem património com sentido de continuidade do tempo, remetendo para um passado que se perpetua no presente e no futuro.	2
Património com sentido de identidade	Definem património como algo pertencente ao “nós”, revelando marcas de identidade histórica e de um património considerado “nosso”.	4

Importa referir que, dos participantes, treze estudantes não responderam à questão, pelo que, das nove respostas obtidas, quatro alunos nunca tinham ouvido falar da palavra património. A categoria “Património com sentido de identidade” foi a mais evidenciada pelos alunos, verificando-se marcas textuais que nos remetem para questões de identidade histórica de um património que consideram deles, através do pronome “nosso/nossa”: “*Propriedade nossa*”; “*a nossa propriedade*”; “*coisas nossas*”; “*propriedade pública*”, “ajudando a formar a identidade pessoal de cada indivíduo” (Maia, 2015, p. 249). Além disso, 3 alunos definiram o património utilizando exemplos práticos (“Património *materializado*”: “*estátuas*”; “*castelos*”; e “*palácios*”). Por fim, apenas dois alunos definem património com sentido de continuidade do tempo, referindo que “*passa de geração para geração*”; e que é a “*herança que vem de pais para filho*”. Assim, é possível constatar que os alunos já possuíam ideias acerca do conceito de património, umas mais elaboradas em termos de raciocínio histórico do que outras (Chapman, 2006).

b. Análise das respostas ao exercício de multiperspetiva em História

O desenvolvimento da multiperspetiva em História potencia uma maior compreensão dos eventos históricos ao explorar diferentes perspetivas sobre o mesmo acontecimento histórico. Neste sentido, no exercício de multiperspetiva implementado (Apêndice 1 e Anexo 1) emergiram as seguintes categorias de análise (Quadro 2).

Quadro 2 - Respostas dos alunos ao exercício de multiperspetiva em relação à questão:

Achas correto vandalizar monumentos do passado, mesmo que sejam relativos a acontecimentos históricos que geram diferenças de opinião? Justifica a tua opinião.

Categorias de análise	Indicadores de análise	Total de ocorrências
Resposta sem fundamento	Respostas que se limitam a repetir a pergunta e a concordar ou não concordar com a questão.	4
Respostas pouco explícitas	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	4
Valorização do património	Respostas que remetem para a valorização do património, reforçando a ideia de que este deve ser preservado.	2
Valores, atitudes e respeito pelo outro	Respostas que relacionam as questões do vandalismo do património com valores, atitudes e respeito pelo outro, remetendo para situações de racismo e violência que estão na origem dessa desvalorização e vandalização.	14
Opiniões diferentes	Respostas que referem como causa do vandalismo do património o facto de cada um ter a sua visão/opinião sobre a importância do património.	1

A maioria das respostas dos alunos enquadram-se na categoria “Valores, atitudes e respeito pelo outro”, remetendo a causa desse vandalismo patrimonial para situações de racismo e violência que estão relacionados com valores, atitudes e respeito pelo outro. A seguinte resposta é um bom exemplo do que surge das ideias dos alunos que se enquadram nesta categoria: *“Eu não acho nem um pouco correto vandalizar qualquer coisa mesmo sendo um monumento do passado ou de atualmente. Porque eu acho muita falta de respeito e de educação vandalizar a vermelho; mesmo se o monumento não for antigo. É muito errado.”* [a19]. No entanto, revelam-se respostas consideradas pouco explícitas e/ou sem fundamento, dado que necessitam de uma maior explicitação, facto este que poderá ser justificado devido

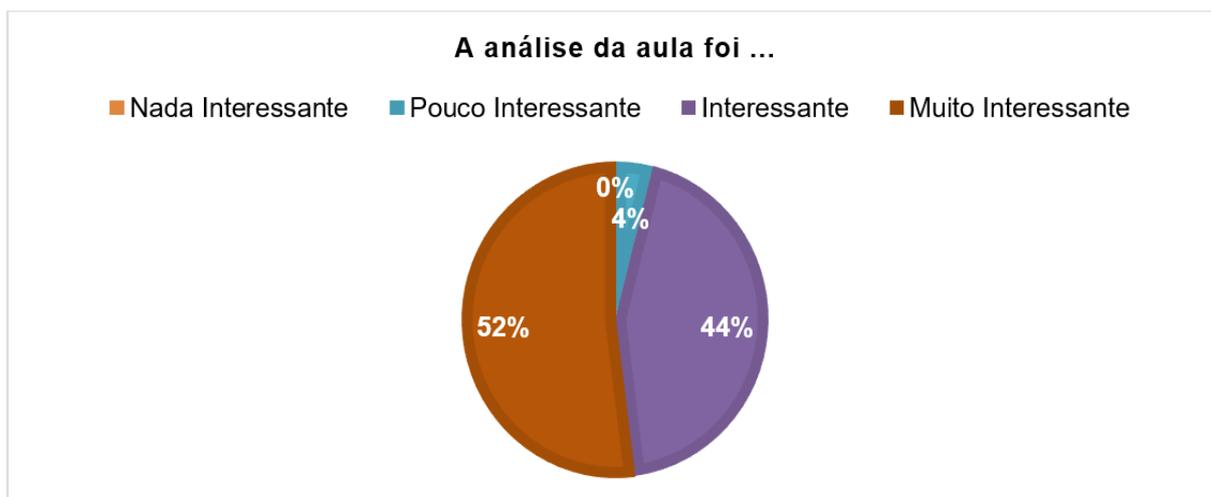
aos alunos terem bastante dificuldade na expressão escrita. Outro exemplo disso mesmo é a seguinte resposta: “Na minha opinião eu não acho que é correto vandalizar monumentos do passado.” [a15]; “Não. Porque não é muito certo o vandalismo mesmo por bons motivos.” [a16].

Na categoria de análise “Valorização do património”, em que os alunos evidenciam, ainda que, por vezes, de forma implícita, a importância e o valor do património: “Eu não acho nem um pouco correto vandalizar qualquer coisa mesmo sendo um monumento do passado ou de atualmente. Porque eu acho muita falta de respeito e de educação vandalizar a vermelho; mesmo se o monumento não for antigo. É muito errado.” [a19]. Por fim, um aluno revela como causa do vandalismo do património, a própria opinião do indivíduo sobre esse património: “Não faz sentido vandalizar monumentos do passado só porque a tua opinião é completamente diferente de outra pessoa.” [a7], o que revela a necessidade de instigar no aluno um olhar crítico perante os acontecimentos históricos.

c. Análise das respostas ao questionário de metacognição

Com o intuito de compreender a avaliação dada pelos alunos à análise da aula-oficina e por forma averiguar se esta potenciou um espaço de construção de cidadania democrática foi aplicado um questionário de metacognição (Apêndice 2). Na primeira questão foi utilizada a escala qualitativa: «Nada interessante», «Pouco interessante», «Interessante» e «Muito interessante» (Figura 1).

Figura 1 - Avaliação dada pelos alunos relativamente à análise da aula-oficina.



Através da figura 1 é possível constatar que os alunos consideraram a aula-oficina como «Muito interessante» (52%) e «Interessante» (44%), o que é revelador do gosto e interesse da sua utilização no ensino e aprendizagem da História. Porém, interessa compreender que justificações os alunos atribuem à avaliação sobre a mesma. Para tal, das respostas dos alunos emergiram as seguintes categorias (Quadro 3)

Quadro 3 - Justificações dos alunos relativamente à avaliação da aula.

Categorias de análise	Indicadores de análise	Total de ocorrências
Aprendizagem histórica	- Reconhecimento da utilidade documentos históricos	10
Motivação na aula	- Interesse pela temática: conceitos chave (património, vandalismo e racismo)	5
Cidadania e participação	- Pensamento crítico	2
	- Atitudes e valores	7

A categoria “Aprendizagem histórica” é a mais referida pelos alunos, demonstrando nas suas respostas um despertar de consciência do tipo exemplar, em que o ensino de história ajuda a evitar situações no presente (Rüsen, 2001). Além disso, dois alunos referiram que a aula-oficina foi promotora de motivação, pois nela abordou-se uma temática que teve interesse para as suas vidas atuais - património, vandalismo e racismo: *“Achei muito interessante porque falamos sobre o preconceito do racismo.”* [a5]. Por fim, a categoria “Cidadania e participação” revelou que sete alunos referem questões relativas às atitudes e valores, enfatizando que a reflexão sobre este nos ensina a não ter atitudes irresponsáveis; compreenderam que não está correto e que é importante falar acerca destes assuntos para que se desperte a consciência histórica: *“Acho que temos que debater assuntos deste género e também é muito importante para termos também mais conhecimentos.”* [a13]. Por tudo isto, reconhece a importância do trabalho destas temáticas na sala de aula, evidenciando a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico sobre temas controversos e sensíveis: *“Com esta aula sei que as pessoas e monumentos têm de ser respeitadas como todos nós.”* [a9], com o intuito de fomentar a formação da sua própria perspetiva aliada ao papel que o Património pode desempenhar na aprendizagem dos passados difíceis (van Boxtel et al., 2016; Férias et al., 2022a). Assim, essas potencialidades referidas pelos alunos acerca da utilização da aula-oficina para a aprendizagem de histórias difíceis e controversas através do

exercício de multiperspetiva, contribuiu para que se criassem um espaço de construção de cidadania democrática.

5. Considerações Finais

Os resultados indicam que os alunos reconhecem que a História está ao serviço do mundo atual, pois através dela é possível desconstruir preconceitos acerca do racismo e vandalismo do património com vista o desenvolvimento de uma cidadania democrática numa ligação de passado-presente, em que lhes permite compreender melhor a finalidade e a utilidade da História. Porém, verifica-se que os alunos não tinham consciência que estes temas eram de cariz histórico, pois tinham já tido situações de racismo, mas não sabiam que isso tinha uma explicação histórica, ficando agora a conhecer que as origens do racismo se encontram no passado. As respostas dos alunos evidenciam, ainda, que a aula foi tão positiva que a maioria das opiniões foi contra o vandalismo, e conseguiram compreender que não é vandalizando monumentos que se acaba com o racismo. Assim, a aula-oficina constituiu um espaço de construção de cidadania democrática, sobretudo quando os alunos interpretam, questionam e inferem sobre as fontes históricas para a construção do seu conhecimento histórico e o mobilizam não só para as decisões da sua vida prática, como na forma como veem e leem a sociedade, a partir da discussão de questões históricas difíceis ou sensíveis na aula de História (Barton & McCully, 2007; Férias et al., 2022a).

Referências bibliográficas

- Alves, L. A. (2009). A Função Social da História. *E-F@bulations/ E-F@bulações*, 18-22.
- Alves, L., Moreira, L., Oliveira, R., Ribeiro, C. (2012). Ideias de alunos sobre o "seu" passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. *Em Tempo de Histórias*, 21, 7-31.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In Barca, Isabel (Org.), *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29–43). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In Barca, Isabel (Org.) *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144).

Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia,
Universidade do Minho.

- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *In Educar em Revista Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR_____(0)0.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/31488>
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6o ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239–269.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Editora Edições 70
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Chapman, A. (2006). 'Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13'. *Teaching History* 123, 6-13.
- Creswell, J. (2014). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Férias, A. R., Armas Castro, X., & Maia, C. (2022a). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Revista Sensos-E*, 9(1), 29-35. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282>
- Férias, A. R.; Castro, J.; & Maia, C. (2022b). Os alunos do 2.º ciclo do ensino básico de Portugal perante as histórias difíceis e seus locais de memória. In Escribano-Miralles, A., López-García, A., y Zaragoza-Vidal, M.V. (Eds.). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Graça, V.; Solé, G.; & Ramos, A. (2020). Inovação metodológica e tecnológica no ensino e aprendizagem da História. In J.A. Moreira, A. García-Valcárcel, P. Gutiez Cuevas, & V. Gonçalves (Eds.). *Livro de atas da VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2020*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/19663>
- Goldberg, T., Wagner, W., & Petrović, N. (2019) From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7-38

- Gómez, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. In I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 186-196). Routledge.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar Em Revista*, 60(60), 107–146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Maia, C. M. (2015). Perspetivas desencontradas sobre a Guerra Fria em manuais de História. *CEM/Cultura, Espaço & Memória*, 6, 249-268.
- Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente*. Universidad de Valladolid.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. UnB.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109–117). Pacific Educational Press.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in Education*. Berghahn Books.

Apêndices

Apêndice 1 – Planificação – “Património Vandalizado”

Planificação - “Património Vandalizado”		
Turma: 5.º ano - 26 alunos Duração: 90 minutos		
Conteúdo		
Tratamento do vandalismo a monumentos históricos: motivos e posicionamento crítico sobre o assunto.		
Objetivos da aula		
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a diversidade das fontes históricas.• Saber questionar as fontes e interpretá-las.• Compreender a relevância (in)formativa das fontes para a construção do conhecimento histórico.• Analisar acontecimentos e processos significativos para a compreensão da contemporaneidade.• Problematizar as grandes questões da atualidade numa perspetiva histórica construtivista.• Mobilizar um pensamento crítico fundamentado para a consolidação de uma cultura democrática.• Analisar as implicações destes processos para o dia a dia das populações.		
Percurso de Aprendizagem		
Levantamento das ideias prévias/ motivação	Recursos	Tempo
<ol style="list-style-type: none">1. Visualização do vídeo da RTP Ensina <i>A herança do património</i> (até ao 0:37s)2. Diálogo aberto com a participação de todos os alunos da turma, através das seguintes questões orientadoras:<ol style="list-style-type: none">a) O que significa a palavra “património”?b) Existe, na nossa localidade, elementos patrimoniais? Quais?c) Porque é que o consideras património?d) O património tem sido sempre bem cuidado e preservado?e) Alguma vez já viram algum elemento patrimonial danificado ou estragado?f) Se sim, qual é que acham que foi a razão para esse estado?	Vídeo da RTP Ensina: https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-patrimonio/	10'
Exploração de fontes históricas		

<p>1. Em grande grupo, os alunos realizam a análise de um conjunto de fontes históricas (documentos 1, 2 e 3) e respondem às seguintes questões, oralmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Depois de teres analisado os documentos 1 e 2, na tua opinião, qual será o período histórico retratado por estes monumentos? Selecciona a opção correta e justifica-a. (I) Portugal Medieval; (II) Descobrimentos; b. Atentando aos três documentos, o que terá motivado estes atos de vandalismo? c. Quem foi o Padre António Vieira? d. O que é o SOS Racismo? (I) Qual é a posição desta associação perante os atos de vandalismo? e. O que defende o movimento <i>Blacks Lives Matter</i>? f. <u>Hoje em dia</u> achas que ainda faz sentido falarmos sobre este movimento? Porquê? 		40'
Exercício de multiperspetiva		
<p>2. Individualmente, os alunos respondem às seguintes questões, em papel:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. O que têm em comum estes atos de vandalismo? b. Qual é a tua opinião sobre o vandalismo destes monumentos? c. Achas correto vandalizar monumentos do passado, mesmo que sejam relativos a acontecimentos históricos que geram diferenças de opinião? Justifica a tua opinião. 	Anexo 1	30'
Questionário de metacognição		
<p>3. Os alunos preenchem, individualmente, o questionário de metacognição.</p>	Apêndice 2	10'

Apêndice 2 – Questionário de metacognição

1. Responde, individualmente e com sinceridade às questões.

Assinala com um (x) a tua escolha.

a) A análise da aula foi:

Muito interessante	Interessante	Pouco interessante	Nada interessante

Justifica

2. Ordena de 1 (mais importante) a 4 (menos importante) as seguintes opções.

b) A análise dos documentos históricos contribuiu para:

1. Aprenderes a escutar e refletir colaborativamente em turma, respeitando as várias ideias e respostas.	
2. Analisares criticamente os documentos históricos, desenvolvendo o teu pensamento crítico e histórico.	
3. Descobrires e construir autonomamente os teus conhecimentos históricos.	
4. Valorizar a tua opinião em assuntos que geram diferenças de opinião.	

Anexos

Anexo 1 – Fontes históricas 1, 2 e 3

Fonte 1 - Padrão dos Descobrimentos vandalizado



Fonte : <https://www.publico.pt/2021/08/08/local/noticia/padrao-descobrimentos-vandalizado-mensagem-ingles-1973480>

Fonte 2 - Estátua do padre António Vieira.

"Descoloniza"
Vandalizada estátua do padre António Vieira em Lisboa

Paulo Lourenço
11 Junho 2020 às 19:39

A estátua do padre António Vieira aparece, na tarde desta quinta-feira, com a palavra "descoloniza" em tinta vermelha. Desconhecem-se até ao momento os autores do ato de vandalismo.

A semelhança do que tem acontecido em várias cidades dos Estados Unidos da América, onde uma série de estátuas têm sido alvo de vandalismo, em retaliação pela morte de George Floyd, a imagem do padre António Vieira surgiu, na tarde desta quinta-feira, com esta inscrição.

A estátua nasceu de um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa para a requalificação do Largo Trindade Coelho, no Bairro Alto, em 2009.

Em 2017 havia sido alvo de polémica, quando foi anunciada para o local uma manifestação de protesto contra o monumento por parte de movimentos antirracistas, que gerou tensões por parte de elementos da extrema-direita.

O padre António Vieira (1608-1697) foi uma das mais influentes personagens do século XVII e destacou-se como missionário no Brasil, onde defendeu os direitos dos povos indígenas, combatendo a sua exploração e escravização e fazendo a sua evangelização.

A estátua do padre António Vieira apareceu, na tarde desta quinta-feira, com a palavra "descoloniza" em tinta vermelha. Desconhecem-se, até ao momento, os autores do ato de vandalismo.

À semelhança do que tem acontecido em várias cidades dos Estados Unidos da América, onde uma série de estátuas têm sido alvo de vandalismo, em retaliação pela morte de George Floyd, a imagem do padre António Vieira surgiu, na tarde desta quinta-feira, com esta inscrição.

A estátua nasceu de um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa para a requalificação do Largo Trindade Coelho, no Bairro Alto, em 2009.

Já em 2017 havia sido alvo de polémica, quando foi anunciada para o local uma manifestação de protesto contra o monumento por parte de movimentos antirracistas, que gerou tensões por parte de elementos da extrema-direita.

O padre António Vieira (1608-1697) foi uma das mais influentes personagens do século XVII e destacou-se como missionário no Brasil, onde defendeu os direitos dos povos indígenas, combatendo a sua exploração e escravização e fazendo a sua evangelização.

JN texto de Paulo Lourenço, 11 Junho 2020 consultado às 19:39

Fonte 3 - SOS Racismo demarca-se de atos de vandalismo e condena mensagens de ódio.

O SOS Racismo negou a “autoría moral das pinturas na estátua” do Padre António Vieira e condenou as mensagens “xenófobas, racistas e de incitamento ao ódio” encontradas este sábado em Lisboa, que considerou “uma ameaça à ordem constitucional”.

Em comunicado enviado às redações, a organização de luta antirracista contextualizou os atos de vandalismo na estátua, realizados na quinta-feira, considerando que surgiram “estranhamente” e “após uma manifestação histórica contra o racismo”, referindo que “em vez de se discutir as demandas” desse mesmo protesto, no passado sábado, “voltou a reacender-se o debate sobre a memorialização da narrativa colonial”.



[...] O SOS Racismo afirma que estas [ações] são de “incitamento ao ódio e à violência e uma ameaça à ordem constitucional” e ainda que “ferem todos os valores da dignidade humana”. “São dignas de preocupação e intervenção do Estado, por forma a garantir que, a pretexto de um debate sobre o legado histórico do colonialismo, não se permita nem banalização do racismo e da xenofobia, nem o incitamento do ódio e da violência”, continua o documento. A associação exigiu ainda que os autores materiais e morais das pinturas “sejam responsabilizados” [...]. Manifestou a preocupação perante “o clima de intimidação e perseguição expressos” e repudiou “veementemente qualquer atitude de violência e de ódio na sociedade portuguesa”. No passado sábado, 06 de junho, milhares de pessoas juntaram-se em Lisboa e no Porto numa manifestação contra o racismo, sob o mote “*Black Lives Matter*” (“*Vidas Negras Importam*”), no seguimento dos protestos globais contra a morte de *George Floyd* às mãos da polícia. *Floyd*, um afro-americano de 46 anos, morreu a 25 de maio, em *Minneapolis* (Minnesota), depois de um polícia branco lhe ter pressionado o pescoço com um joelho durante cerca de oito minutos numa operação de detenção, apesar de *Floyd* dizer que não conseguia respirar. Desde a divulgação das imagens nas redes sociais, têm-se sucedido os protestos contra a violência policial e o racismo em dezenas de cidades norte-americanas, algumas das quais foram palco de atos de pilhagem.

JN/Agências, 13 junho 2020 consultado às 19:37

Capítulo 17

Formulação de problemas, envolvendo educação financeira, por alunos do 1.º CEB

Rita Susana Morgado dos Santos

Instituto Politécnico de Coimbra- ESEC

rita.susana@sapo.pt

Ana Elisa Esteves Santiago

Instituto Politécnico de Coimbra - ESEC, NIEFI,

CICS.NOVA

asantiago@esec.pt

Catarina Maria Neto da Cruz

Instituto Politécnico de Coimbra - ESEC, NIEFI, CIDMA -

Linha Temática GEOMETRIX

cmcruz@esec.pt

Resumo

Este texto pretende relatar parte de uma investigação desenvolvida por uma professora estagiária, envolvendo alunos do 3.º ano do 1.º CEB, que visava promover a formulação e resolução de problemas em contextos de Educação Financeira.

A formulação de problemas permite ao aluno desenvolver aprendizagens significativas, o raciocínio matemático, a comunicação e estabelecer conexões internas e externas à Matemática, potenciando, simultaneamente, a resolução de problemas. A Educação Financeira promove nos alunos uma relação saudável, equilibrada e responsável com o dinheiro, revelando-se um contexto promissor na criação de situações problemáticas.

Considerando a pertinência de desenvolver nos alunos capacidades para formular e resolver problemas com contextos significativos, foi realizada uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa. Neste texto, será apresentada uma parte do estudo na qual a formulação de problemas pelos alunos foi motivada por um folheto de supermercado criado para o efeito.

Os resultados apontam para a formulação de diversos tipos de problemas, envolvendo conhecimentos matemáticos de diferentes domínios em articulação com a Educação Financeira.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Matemática, Formulação de Problemas, 1.º CEB, Educação Financeira.

Abstract

This text aims to report a part of an investigation developed by a trainee teacher, involving students from the 3rd year of Primary School, intending to promote problem solving and problem posing in Financial Education contexts.

Problem posing allows students to develop meaningful learning, mathematical reasoning, communication and establish internal and external connections to mathematics, while enhancing students' abilities in problem solving. Financial Education promotes in students a healthy, balanced, and responsible relationship with money, proving to be a promising context for the creation of problem situations.

Considering the relevance of developing students' skills to formulate and solve problems involving meaningful contexts, a qualitative, descriptive, and interpretative research was conducted. In this text, it will be presented a part of the study in which the problem posing by students was motivated by a supermarket leaflet created for that purpose. The analysis of the

formulated problems took into consideration the different types, contents and mathematical processes involved, as well as strategies applied in their resolution.

The results point to the formulation of different types of problems, involving mathematical knowledge from different domains Articulated with Financial Education.

Keywords: Initial Teacher Training, Mathematics, Problem Posing, Primary School, Financial Education.

1. Introdução

A articulação entre a Matemática e outros domínios do conhecimento favorece a compreensão de conceitos matemáticos e da sua aplicabilidade nos mais diversos contextos. Os alunos, ao experienciarem o uso de conteúdos e processos matemáticos em situações do dia a dia, desenvolvem aprendizagens mais significativas e um maior interesse e motivação em relação a esta área curricular. Um dos tópicos que integra o currículo oficial está relacionado com a Medida, em particular com o dinheiro, um tema importante por fazer parte da vida dos cidadãos (Fonseca & Santiago, 2019), permitindo o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas em contextos próximos da realidade dos alunos.

Desde cedo que as crianças lidam com dinheiro e são aliciadas para o consumo de produtos. De facto, a publicidade e a relação com os pares incita o desejo de possuir determinados bens, no entanto o seu conhecimento sobre aspetos financeiros é reduzido, podendo a Educação Financeira (EF) empoderá-las e “ser entendida como investimento a longo prazo no capital humano” (OECD, 2012, p.3).

A EF permite à criança criar as bases, para que no seu futuro seja capaz de estabelecer uma relação saudável, equilibrada e responsável com o dinheiro (D’Aquino, 2008). Neste sentido, criar momentos em contexto de sala de aula, estabelecendo conexões entre a Matemática e a EF, poder-se-á revelar numa mais-valia para os alunos. Esta articulação entre a Matemática e a EF oferece também oportunidades para estimular a formulação e resolução de problemas relacionados com vivências e experiências dos alunos. Apesar da resolução de problemas ser uma prática mais usual nos contextos educativos, a formulação de problemas encoraja a aplicação e articulação de conceitos matemáticos por parte dos alunos, bem como a sua compreensão. A formulação de problemas pode também desenvolver nos alunos uma maior afetividade e confiança em relação à Matemática, uma vez que pressupõe a resolução de problemas criados por si próprios ou pelos seus pares, aliviando o “peso” que usualmente é atribuído aos problemas propostos pelo professor. A formulação e resolução de problemas não são processos opostos entre si, segundo D’amore (1997), a formulação de problemas situa-se no interior da resolução de problemas, estando inter-relacionadas. A importância de propor a formulação e resolução de problemas em contextos educativos não se deve apenas ao facto de serem objetivos de aprendizagens matemáticas, mas também por serem ferramentas para ensinar matemática (Akyüz, 2020; Liljedahl et al., 2016).

O trabalho aqui apresentado é parte de uma investigação mais ampla, desenvolvida por uma professora estagiária e envolvendo alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que visava promover a formulação e resolução de problemas em contextos de EF. Neste texto, o estudo centra-se na formulação de problemas e tem como questão de investigação: *De que modo situações semiestruturadas, envolvendo contextos de EF, podem promover a formulação de problemas por alunos, atribuindo-lhes significado e estabelecendo conexões internas e externas na/à Matemática?*

Para responder à questão, foram definidos como objetivos da investigação: (i) identificar a tipologia de problemas formulados pelos alunos; e (ii) analisar oportunidades de conexões internas e externas na/à Matemática desencadeadas pelos problemas formulados.

2. Fundamentação teórica

A *materacia*, de acordo com Skovsmose (2000), “não se refere a habilidades matemáticas, mas também à competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática” (p. 16). A criação de tarefas que estimulem a interpretação e a ação em situações do dia a dia, recorrendo a conceitos matemáticos, são consideradas uma mais-valia para os alunos, permitindo o estabelecimento de conexões entre diferentes conceitos matemáticos (internas) e outras áreas do conhecimento (externas). Os problemas são tarefas que, pela sua natureza, desafiam os alunos a aplicarem e aprofundarem os seus conhecimentos. Quando este tipo de tarefas é proposto em contextos próximos da realidade dos alunos, para além de contribuírem para a sua motivação, promovem aprendizagens com significado.

2.1. Formulação e resolução de problemas

A formulação e resolução de problemas têm associadas capacidades fundamentais da atividade matemática. No entanto, a investigação em educação matemática não tem enfatizado tanto a importância da formulação de problemas em contextos educativos como o faz em relação à resolução de problemas (Liljedahl et al., 2016). A formulação de problemas é, por vezes, mais importante do que a sua solução, que pode resultar apenas da aplicação de processos matemáticos ou experimentais. A formulação de problemas marca avanços na Ciência, além de requer formulação de novas questões, ou reformulação de problemas sob outras perspetivas, exige imaginação, criatividade e inovação (Liljedahl et al., 2016).

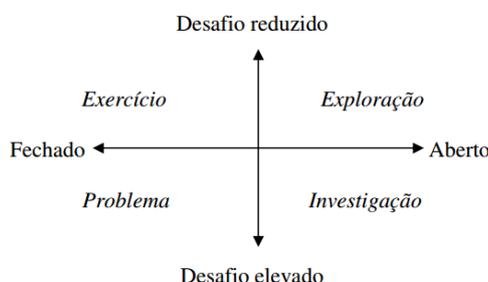
2.1.1. Resolução de problemas

A resolução de problemas tem sido investigada do ponto de vista educacional, há décadas. A resolução de problemas nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática é constantemente reforçada pelas orientações curriculares desde os primeiros anos. Além de ser uma capacidade a desenvolver nos alunos, a resolução de problemas é também uma importante ferramenta de ensino (Emre-Akdoğan & Argün, 2016), uma vez que, os conceitos ganham significado e são estabelecidas conexões internas e externas na/à Matemática.

Pólya, com a sua obra “How to solve it” (1973), marcou uma viragem na “arte” de resolver problemas e na sua abordagem em contextos educativos. Segundo Schoenfeld (1987), na resolução de problemas matemáticos há uma linha de demarcação entre duas eras, a resolução de problemas antes e depois de Pólya, respetivamente. Perante a questão “O que é um problema?”, Pólya considera que é uma tarefa na qual não se percebe, à partida, um meio óbvio para chegar à sua solução (Emre-Akdoğan & Argün, 2016), distinguindo os problemas para descobrir (os resultados da descoberta podem ser teóricos e práticos, concretos ou abstratos) dos problemas para provar (demonstrar a veracidade de uma afirmação) (Prayekti et al., 2020). De acordo com a definição de problema apresentada por Pólya, o que para uns é um problema, para outros não será, pois, perante uma mesma tarefa, uns poderão vislumbrar de imediato a sua solução e outros não. Pólya (1973) identificou quatro passos no processo de resolver problemas: (i) *compreender o problema*; (ii) *delinear um plano*; (iii) *executar o plano*; e (iv) *verificar a solução*.

Ponte (2005) classifica a natureza das tarefas matemáticas de acordo com duas dimensões: grau de desafio, variando entre reduzido e elevado, e grau de estrutura, variando entre fechado (é dito o que é dado e pedido) e aberto (apresenta alguma indeterminação no que é dado, no que é pedido, ou em ambos). Cruzando estas duas dimensões, Ponte (2005) classifica as tarefas em: (i) *exercício* (tarefa fechada e de desafio reduzido); (ii) *problema* (tarefa fechada e de desafio elevado); (iii) *exploração* (tarefa aberta e de desafio reduzido); (iv) *investigação* (tarefa aberta e de desafio elevado). Este autor refere ainda que estas tarefas podem emergir em contextos reais, semirreais (aparentemente reais, mas que se podem desviar ligeiramente da realidade ou não terem significado para os alunos) e em contextos puramente matemáticos.

Figura 1: Classificação de tarefas, segundo Ponte (2005), quanto aos graus de desafio e de estrutura



Fonte: Ponte (2005)

Charles e Lester (1986) propõem uma tipologia de problemas para o contexto do 1.º CEB: (i) *problemas de um passo* (podem ser resolvidos através da aplicação direta de uma das quatro operações básicas da aritmética); (ii) *problemas de dois ou mais passos* (podem ser resolvidos através da aplicação direta de duas ou mais das quatro operações básicas da aritmética); (iii) *problemas de processo* (são resolvidos através de processos não rotineiros e não mecanizados); (iv) *problemas de aplicação* (normalmente, envolvem a recolha de dados e a tomada de decisões acerca de situações da vida real); (v) *problemas tipo puzzle* (envolvem os alunos em situações potencialmente enriquecedoras, suscitando o seu interesse e habituando-os a olhar para os problemas sob diversos pontos de vista) (Palhares, 2004).

2.2. Formulação de problemas

Kilpatrick (1987) marcou a investigação sobre a formulação de problemas, defendendo que os alunos, durante a sua formação académica, deveriam ter a oportunidade de experienciarem a descoberta de novos problemas e formularem os seus próprios problemas. Segundo Ellerton (2013), há muito tempo que o sucesso em resolver problemas matemáticos tem sido considerado e enfatizado como o objetivo. No entanto, chegou a hora da formulação de problemas ter um lugar proeminente e natural nos currículos e nas práticas educativas. Singer et al. (2013) apresentam uma visão na qual relacionam a formulação de problemas com a educação matemática em geral, destacando as competências e atitudes que o processo envolve, e inter-relacionando-o também com a resolução de problemas. A formulação de problemas, além de facilitar a perceção da compreensão dos alunos sobre conceitos e processos matemáticos, influencia positivamente as suas competências, atitudes

e confiança na resolução de problemas (Leung & Silver, 1997; English, 1997a; 1997b; 1998, citados em Christou et al., 2005).

Stoyanova e Ellerton (1996) categorizaram três tipos de situações na formulação de problemas: *situações livres*, nas quais os alunos são desafiados a criar um problema, sem restrições ou informações dadas; *situações semiestruturadas*, nas quais é facultada aos alunos uma situação aberta, isto é, podem ser apresentadas fotografias, figuras, diagramas, desigualdades, equações, em relação às quais os alunos são convidados a formular um problema; *situações estruturadas*, nas quais os alunos reformulam problemas específicos, variando apenas algumas condições ou questões. Segundo Passarella (2022), na formulação de problemas a partir de situações semiestruturadas, é fundamental definir as características da informação dada aos alunos, no sentido de auxiliar o processo de construção dos seus próprios problemas. A relação entre a formulação de problemas e os contextos reais, ou próximos dos alunos, apoia-os na atribuição de significado às situações problemáticas (Van Den Heuvel Panhuizen, 2005; Passarella, 2022).

2.2. Conexões

Nas últimas décadas, tem sido dado destaque às conexões matemáticas de modo mais proeminente. O National Council of Teachers of Mathematics (2007) refere que, quando os estudantes têm a possibilidade de conectar ideias matemáticas, a sua compreensão é mais profunda. Uma das conexões referidas está relacionada com o reconhecimento e aplicação da matemática em contextos não matemáticos. Canavarro (2017) refere que “o grande propósito das conexões é que ampliem a compreensão das ideias e dos conceitos que nelas estão envolvidos e, conseqüentemente, permitam aos alunos dar sentido à Matemática e entender esta disciplina como coerente, articulada e poderosa” (p. 38).

O Programa de Matemática (Bivar et al., 2013) apresenta como uma das finalidades para o ensino da Matemática a interpretação da sociedade, referindo ser “indispensável ao estudo de diversas áreas da atividade humana (...), ou mesmo campanhas de venda e promoção de produtos de consumo” (p. 2). Neste sentido, uma natural articulação será entre a Matemática e a EF. Nesta conexão, a EF poderá ser o contexto motivador para a abordagem de conceitos matemáticos, permitindo a articulação dos conteúdos matemáticos com os temas elencados no Referencial de Educação Financeira (Dias et al., 2013).

2.3. Educação Financeira

Nas últimas duas décadas a OCDE tem reforçado a necessidade de educar financeiramente a população, afirmando que a literacia financeira é uma das competências essenciais para a vida (OECD, 2012), uma vez que agrega conhecimento e compreensão de conceitos e riscos financeiros, a capacidade, motivação e confiança para os aplicar, sendo necessária para que os cidadãos se tornem competentes na utilização dos seus recursos financeiros, tomando decisões efetivas, melhorando o seu bem-estar financeiro e o da sociedade que integra.

Em 2013 foi publicado o Referencial de Educação Financeira (Dias et al., 2013), documento orientador para a implementação da EF em contexto educativo e formativo. Também no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) um dos valores a trabalhar é o da cidadania e participação, onde a EF se pode inserir. Investigações realizadas em diferentes níveis de ensino, envolvendo tarefas de EF na aula de Matemática, afirmam que nesses momentos os alunos estão envolvidos na realização das mesmas, discutindo os temas com os colegas e com os professores, e questionando os docentes acerca das temáticas trabalhadas, transportando o tema para fora da sala de aula e discutindo-o tanto com os colegas como no seio familiar, mobilizando diferentes conceitos (Nascimento, 2015).

3. Metodologia

Para responder à questão de investigação *De que modo situações semiestruturadas, envolvendo contextos de EF, podem promover a formulação de problemas pelos alunos, atribuindo-lhes significado e estabelecendo conexões internas e externas na/à Matemática?*, foi implementada uma experiência de ensino, recorrendo a uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. O estudo foi realizado no ano letivo 2020/2021, tendo participado 17 alunos do 3.º ano, do 1.º CEB, de uma escola do concelho de Coimbra, com idades entre os 8 e os 9 anos, que integravam a turma de estágio de uma das investigadoras. O estudo consistiu na planificação, implementação e análise de um conjunto de 3 desafios, envolvendo a formulação e a resolução de problemas, em contextos de Educação Financeira (Quadro 1).

Quadro 1. Desafios implementados na investigação mais alargada

Desafio	Data	Duração (minutos)	Síntese
1.º	10/05	45	Resolução de problemas envolvendo um contexto próximo da realidade dos alunos, uma festa de aniversário.
	12/05	45	
	17/05	30	Discussão das resoluções dos alunos relativas aos problemas propostos nas sessões anteriores.
	19/05	30	
2.º	24/05	45	Formulação de problemas em situação semiestruturada, a partir de um folheto de promoções de um hipermercado (hipotético), e sua resolução.
	26/05	30	
	31/05	30	Discussão dos problemas formulados e respetivas resoluções.
	2/06	45	
3.º	7/06	30	Formulação de problemas em situação livre.
	8/06	45	Resolução de problemas envolvendo um contexto de EF.

Este trabalho incide apenas nos momentos correspondentes ao 2.º Desafio (Quadro 1), a partir dos quais se pretendeu cumprir os objetivos estabelecidos nesta investigação: (i) identificar a tipologia de problemas formulados pelos alunos; (ii) analisar oportunidades de conexões internas e externas na/à Matemática despoletadas pelos problemas formulados pelos alunos.

A recolha de dados foi elaborada através de: registos escritos, fotográficos e produções dos alunos.

Como referido anteriormente, o estudo aqui apresentado incide sobre o 2.º Desafio (Quadro 1), no qual foi proposto aos alunos a formulação de problemas, em pares, a partir de uma situação semiestruturada (Stoyanova & Ellerton, 1996). Num primeiro momento, foi distribuído aos alunos um folheto de promoções de um hipermercado hipotético (Apêndice 1), a partir do qual foi solicitado que, em pares, formulassem problemas a propor aos colegas. Esta parte do desafio teve como objetivos: desenvolver competências intrínsecas à formulação de problemas; interpretar informação em contextos de EF e relacioná-la com a Matemática (conexões externas); estabelecer conexões internas na Matemática; promover aprendizagens significativas a partir de contextos próximos dos

alunos; desenvolver o raciocínio e a comunicação matemáticos, privilegiando a utilização de múltiplas representações.

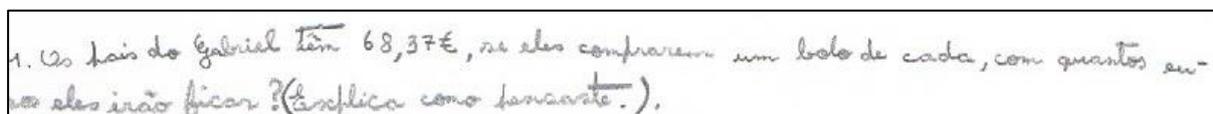
A análise dos problemas formulados pelos alunos centrou-se na sua tipologia e na promoção de conexões internas e externas na Matemática. Quanto à tipologia dos problemas, considerou-se, por um lado, a classificação de Charles e Lester (1986) e, por outro, a natureza das tarefas (fechadas ou abertas) de acordo com a classificação de Ponte (2005). Quanto às conexões internas/externas na Matemática, foram tidos em consideração o Programa de Matemática (Bivar et al., 2013) e o Referencial de Educação Financeira (Dias et al., 2013).

4. Apresentação e Análise dos dados

Dos problemas formulados pelos pares de alunos, foram selecionadas questões que esgotam as diferentes tipologias identificadas (Figura 2 a Figura 9). Os problemas apresentados integravam sempre mais do que uma questão.

Problema 1

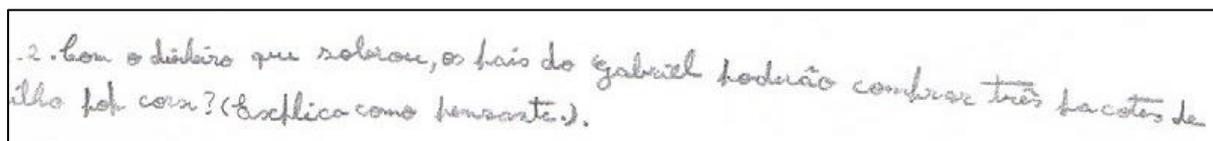
Figura 1. Problema 1, Questão 1 (P1 Q1)



1. Os pais do Gabriel têm 68,37€, se eles comprarem um bolo de cada, com quantos euros eles irão ficar? (Explica como pensaste.).

Esta primeira questão, que surge no Problema 1, é um problema de dois ou mais passos e de estrutura fechada. Relativamente às conexões internas, abrange os números e operações aritméticas (adição e subtração), assim como a medida (dinheiro). No que diz respeito às conexões externas, relacionadas com a EF, incide nos temas *Planeamento e Gestão do Orçamento* (relacionar despesas e rendimentos) e *Sistema e Produtos Financeiros* (caraterizar meios de pagamento).

Figura 2. Problema 1, Questão 2 (P1 Q2)



2. Com o dinheiro que sobrou, os pais do Gabriel poderão comprar três pacotes de...

A segunda questão do Problema 1, insere-se na mesma tipologia e estrutura da anterior e evidencia as mesmas conexões internas. Relativamente às conexões externas com a EF, acrescenta o objetivo *tomar decisões*, tendo em conta que o rendimento é limitado.

Figura 3. Problema 1, Questão 3 (P1 Q3)

3. Com 30,47€ os pais do Gabriel ainda queriam comprar ainda dois produtos, a sobram 2,27€. E quais produtos eles compraram? (Explica como fizeste.).
Refrigerante = 4,40€

A terceira questão do primeiro problema, é um problema de processo e de estrutura fechada. Apresenta as mesmas conexões internas que os dois problemas anteriores, bem como as mesmas conexões externas com a EF.

Problema 2

Figura 4. Problema 2, Questão 1 (P2 Q1)

Se comprássemos 1 bolo de 20€ mais 2 pacotes de batatas fritas de 9,80€ quanto dinheiro gastavam.

A primeira questão do segundo problema é um problema de dois ou mais passos e de estrutura fechada. Relativamente às conexões internas, acrescenta a operação aritmética multiplicação e no que diz respeito às conexões externas com a EF, estas coincidem com as evidenciadas em P1Q1 e P1Q3.

Figura 5. Problema 2, Questão 2 (P2 Q2)

O Gabriel e os pais convidaram 22 amigos do Gabriel, da sua turma 13 colegas gostavam gomas e 5 gostavam de gelatina quantos ficaram gostavam dos dois?

Relativamente a esta questão, apesar de os alunos não terem conseguido expressar a ideia que tinham em mente, pretendiam formular um problema envolvendo a aplicação do diagrama de *Venn*, embora a informação apresentada seja insuficiente para o fazer. Ainda assim, considerando a ideia que os alunos teriam, trata-se de um problema de processo e de estrutura fechada. Relativamente às conexões internas, aborda a adição e subtração, assim como a representação e interpretação de dados. Não evidencia conexões com a EF.

Figura 6. Problema 2, Questão 3 (P2 Q3)

A rectangular box containing handwritten text in Portuguese: "Se os pais de Gabriel tivessem 30€ com quanto dinheiro e que ficaram?".

Este é um problema de um passo, de estrutura fechada, envolvendo a operação aritmética subtração e a medida (dinheiro). Relativamente às conexões externas com a EF, coincidem com as referidas em P1Q1, P1Q3 e P2Q1.

Problema 3

Figura 7. Problema 3, Questão 1 (P3 Q1)

A rectangular box containing handwritten text in Portuguese: "No bilhete, calcula os gramados dos pacotes de pipocas, sabendo que a pessoa comprou 3 de cada. Depois calcula o valor. 400g".

Esta questão é também um problema de um passo e de estrutura fechada. Relativamente às conexões internas, incide nas operações aritméticas adição, subtração e multiplicação, assim como na medida (dinheiro e massa). No que diz respeito às conexões externas com a EF, abrange os temas *Planeamento e Gestão do Orçamento* (relacionar despesas e rendimentos).

Problema 4

Figura 8. Problema 4, Questão 1 (P4 Q1)

A rectangular box containing handwritten text in Portuguese: "O Gabriel faz anos e quer comprar um bolo e alguns doces mas, só pode gastar 24€, justifica os seus cálculos.".

Esta questão trata-se de um problema de processo e de estrutura aberta. As conexões internas coincidem com as do Problema 1. No que diz respeito às conexões externas com a EF, compreende os temas *Planeamento e Gestão do Orçamento* (relacionar despesas e rendimentos e tomar decisões tendo em conta que o rendimento é limitado), *Poupança* (saber o que é a poupança e quais os seus objetivos) e *Sistema e Produtos Financeiros* (caraterizar meios de pagamento).

5. Considerações finais

Foi proposto aos alunos a formulação de problemas mediante uma situação semiestruturada (Stoyanova & Ellerton, 1996), a partir de um folheto hipotético de promoções de um hipermercado (Apêndice 1).

Os problemas propostos pelos alunos, foram, na generalidade, de estrutura fechada (Ponte, 2005), de um passo, de dois ou mais passos e de processo (Charles & Lester, 1986).

Os problemas formulados revelam conexões internas e externas na Matemática. Foram estabelecidas articulações entre os domínios do conhecimento matemático: *Números; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados* (Bivar et al., 2013). O contexto promoveu também conexões externas, essencialmente com a EF, nomeadamente ao nível do *Planeamento e Gestão do Orçamento* e da *Poupança* (Dias et al., 2013). Por inerência ao contexto proposto, poder-se-á também afirmar que surgiram oportunidades para trabalhar outras dimensões de Educação para a Cidadania, como por exemplo: *Consumo sustentável, a Educação alimentar, Publicidade e marcas; O marketing e a publicidade, As famílias, A gestão financeira e o consumo, O consumo sustentável*.

De acordo com o que foi referido anteriormente e com os resultados apresentados, pode-se inferir que este momento foi promotor de mobilização de conhecimentos matemáticos de diferentes tópicos parte dos alunos, num contexto externo à Matemática.

Referências bibliográficas

- Akyüz, G. (2020). Non-routine problem-solving performances of mathematics teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 15(5), 214-224.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, SK. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Canavarro, A. P. (2017). O que a investigação nos diz acerca da aprendizagem da matemática com conexões - ideias da teoria ilustradas com exemplos. *Educação e Matemática*, 144-145, 38-42.
- Charles, R., & Lester, F. (1986). *Mathematical problem solving*. Learning Institute.

- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B (2005). An Empirical Taxonomy of Problem Posing Processes. *ZDM: the International Journal on Mathematics Education* 37 (3), 149–158.
- D’Aquino, C. (2008). Educação Financeira. *Como Educar o Seu Filho*. Elsevier.
- D’amore, B. (1997). *Problemas – Pedagogia y psicología de la matemática en la actividade de resolución de problemas*. Editorial Sintesis.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M., Alves, P., Bastos, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ellerton, N. (2013). Engaging pre-service middle-school teacher-education students in mathematical problem posing: Development of an active learning framework. *Educational Studies in Math*, 83(1), 87–101
- Emre-Akdoğan, E., & Argün, Z. (2016). Instructional design-based research on problem solving strategies. *Acta Didactica Napocensia*, 9(4), 15-24.
- Fonseca, L., & Santiago, A. (2019). Matemática e Educação financeira: possíveis conexões, *Educação e Matemática*, 154, 77-80.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problem come from? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp.123–147). Erlbaum.
- Liljedahl, P., Santos-Trigo, M., Malaspina, U., & Bruder, R. (2016). Problem Solving in Mathematics Education, ICME-13 Topical Surveys. Springer Cham.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nascimento, F. (2015). *Educação Financeira no Ensino da Matemática: um estudo de caso do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, UNL-FCT.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. APM.
- OECD (2012). *Financial Education in schools*. OECD Publishing.
- OECD (2017). *PISA 2021 Mathematics: A Broadened Perspective*. OECD Publishing.

- Palhares, P. (Coord.) (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lidel.
- Passarella, S. (2022). Real Contexts in Problem-Posing: An Exploratory Study of Students' Creativity. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 30(1), 15-29.
- Pólya, G. (1973). *How to solve it*. Princeton University Press [Tradução portuguesa, *Comoresolver problemas*. Gradiva. 2003].
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (ED.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp.11-34). APM.
- Prayekti, N., Nusantara, T., Sudirman, Susanto, H., Rofiki, I. (2020). Students' mental models in mathematics problem-solving. *Journal of Critical Reviews*, 7(12), 468-470.
- Schoenfeld, A. (1987). Pólya, Problem Solving, and Education. *Mathematics Magazine*, 60(5), 283-291.
- Skovsmose, O. (2000). Cenários para a Investigação, *Bolema*, 14, 66-91.
- Singer, F., Ellerton, N., & Cai, J. (2013). Problem posing research in mathematics education: New questions and directions. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 9–26.
- Skovsmose, O. (2005). *Travelling Through Education: uncertainty, mathematics and responsibility*. Sense Publishers.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518 - 525). Mathematics Education Research Group of Australasia.

APÊNDICE 1



PROMOÇÃO DA SEMANA

Hiper Mat

POUPE 0,50€ EM CARTÃO

**BOLO DE ANIVERSÁRIO
2 KG**



20 €

**BOLO DE ANIVERSÁRIO
1,5 KG**



14 €

**MILO POP CORN
400 G**



1,30 €

**PIPOCAS MICROONDAS
270 G**



3,50 €

**GELADO AMÊNDOAS
4X100 ML**



4,80 €

**GELADO CARAMELO
900 ML**



6 €

**LEVE 2
PAGUE 1**

**REFRIGERANTE C/ GÁS
COLA 4 x 1 L**



4,40 €

**SUMO DE LARANJA
0,5 L**



1 €

**LEITE MEIO GORDO
3X200 ML**



0,90 €

**LEITE C/ CHOCOLATE
MEIO GORDO 4X200 ML**



3,50 €

**PÃO DE FORMA
500 G**



1,80 €

**PÃO DE FORMA
1 KG**



3 €

**LEVE 2
PAGUE 1**

**QUEIJO FLAMENGO
200 G**



2 €

**FIAMBRE PERNA EXTRA
100 G**



2,40 €

**GELATINA MORANGO
4X125 ML**



2 €

GELATINA MORANGO



1,20 €

**GOMAS MELANCIA
100 G**



1 €

**BATATAS FRITAS
100 G**



0,60 €

Capítulo 18

Os formadores de educadores de infância no contexto prático - práticas e teoria

Régis Fernando Ferreira Prates

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra (FPCEUC)
nandoprates9@hotmail.com

Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra (FPCEUC)
pvaz@fpce.uc.pt

Resumo

É comum que educadores de infância, em algum momento de suas carreiras, sejam desafiados a realizar tarefas que excedam os limites da atividade docente. Esses desafios quando aceitos exigem a ampliação e o aprofundamento de suas competências profissionais. Isso colabora no desenvolvimento de habilidades específicas e transformam esses agentes educativos em elementos com uma visão privilegiada do sistema educativo. O presente artigo tem entre seus propósitos analisar a figura do educador de infância, em uma circunstância específica: quando este atua como formador (orientador cooperante). Interessa-nos observá-lo no exercício da dupla função educador de infância/formador de educadores de infância, com ênfase na sua faceta de formador. Discussões no âmbito da profissionalização dos formadores (Altet, Paquay & Perronoud, 2003) servem de base para esse trabalho. Que está a ser desenvolvido através de estudos prévios de caráter teórico e empírico, que combinados tentam alcançar um objetivo, previamente, definido.

Palavras-chave: Formador, Formadores em contexto prático, Formadores de educadores de infância, Orientador cooperante, Supervisão pedagógica.

Abstract

It is common that at some point in their careers, early childhood educators are challenged to carry out tasks that exceed the limits of the teaching activity. These challenges, when accepted, demand the expansion and deepening of their professional skills. This contributes to the development of specific skills and transforms these educational agents into elements with a privileged view of the education system. The present article has among its purposes to analyse the figure of the educator in a specific circumstance: when he acts as a trainer (cooperating trainer). We are interested in observing him/her in the exercise of the double function of kindergarten teacher/trainer of kindergarten teachers, with emphasis on his/her facet of trainer. Discussions within the professionalization of trainers (Altet, Paquay & Perronoud, 2003) serve as a basis for this work. It is being developed through previous studies of theoretical and empirical nature, which combined try to achieve a goal, previously defined.

Keywords: Trainer, Trainers in practical context, Trainers of early childhood educators, Cooperating supervisor, Pedagogical supervision.

1. Introdução

No presente texto os sujeitos que estamos a denominar *formadores de educadores de infância* são os próprios educadores de infância, quando estão a cooperar na formação ou no desenvolvimento profissional de outros educadores de infância. Aqui, especificamente, nos referimos aos educadores que desempenham ou já desempenharam a função de *orientador cooperante* durante o período de estágio obrigatório na formação inicial.

Os educadores de infância quando desempenham a função de orientadores cooperantes, convertem-se em formadores em contexto prático. Estudá-los através da faceta de formador, é debruçar-se sobre um agente educativo importante na formação docente. E, sobretudo, é debruçar-se sobre os saberes produzidos por esses profissionais que possuem um perfil profissional distinto.

A polivalência desenvolvida na prática da dupla função **educadores de infância/formadores de educadores de infância** pode conter especificidades úteis para pensar a formação de educadores e docentes de modo geral. Identificar estas especificidades é uma forma de fortalecer o papel desses profissionais, fundamentais na formação e no desenvolvimento de educadores. E, também, é um ponto de partida para caracterizar as competências e concepções destes agentes educativos que se encontram presentes em etapas cruciais da educação formal.

Neste artigo será descrito o processo executado para caracterizar as competências e concepções dos formadores de educadores de infância em contexto prático. Com ênfase em aspectos como formação, docência e identidade profissional.

Nas secções a seguir serão apresentadas: a **justificativa** que buscou demonstrar a importância dos formadores de educadores de infância no contexto prático na formação e no desenvolvimento docente; o **objetivo**, que representa uma das fases de um **plano de trabalho** de maior envergadura¹⁴; os **procedimentos teóricos e empíricos** que integram a metodologia do plano, destacando sua importância na eleição de **possíveis categorias de análise** que poderão ser úteis no alcance do objetivo do trabalho.

¹⁴ Este plano de trabalho foi acolhido como um plano de tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

2. Justificativa

O propósito de escolher os formadores presentes na formação de educadores de infância em contexto prático é justificado pelo fato desses profissionais desempenharem uma instigante dupla função: educador de infância/formador de educadores de infância. Compreendemos que esse duplo *skill* colabora no desenvolvimento de uma visão privilegiada desses profissionais sobre o sistema educativo. Visão que permite a observação de dois níveis de ensino: a educação pré-escolar e o ensino superior. Etapas que, dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, podem ser consideradas como o início e o fim de um processo de educação formal.

A habilitação para atuação na educação infantil e a cooperação na formação docente permite que esses profissionais observem e vivenciem as dinâmicas constituintes dessas duas etapas educativas. Essa dupla função permite-lhes testemunhar a chegada de crianças no pré-escolar e a saída de adultos do ensino superior. Circunstâncias que concedem a esses profissionais a oportunidade de estarem presentes em momentos estratégicos e sensíveis do sistema educativo. Tal presença exige que tenham uma gama complexa de conhecimentos, aptidões e competências, além de uma compreensão profunda do desenvolvimento humano na primeira infância (Comissão Europeia, 2019, pág.72). Somado a isto, é necessário um conjunto de capacidades que ajudem os futuros educadores a vincular teoria e prática. Tarefa que requer desse profissional uma polivalência que exige reflexão e avaliação da própria prática, com vista ao aprimoramento das aprendizagens que promovem.

3. Objetivo

O objetivo deste artigo é descrever o processo executado para caracterizar as competências e concepções dos formadores de educadores de infância.

Este processo corresponde à realização das seguintes atividades como: um levantamento bibliográfico, uma análise documental e duas entrevistas prévias.

4. Procedimentos teóricos

Os procedimentos teóricos foram organizados nas seguintes modalidades: levantamento bibliográfico e análise documental (consulta a pareceres e relatórios e consulta ao enquadramento normativo-legal).

4.1. Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico iniciou orientando-se pela perspectiva de alguns estudos e reflexões produzidas no âmbito da supervisão pedagógica (Roldão & Mesquita, 2017), que registram a influência da supervisão nas práticas de formação docente. E seguiu na direção de investigações com abordagens referentes à profissionalização dos formadores de professores (Altet, Paquay & Perronoud, 2003), que aprofundam discussões sobre *profissionalidade e identidade profissional*. Tópicos que acabaram por integrar o enquadramento conceptual¹⁵ do trabalho.

Através desse levantamento foi possível saber, por exemplo, que os docentes, ao contrário do que ocorre em outras profissões, possuem múltiplas identidades profissionais. E podem pensar em si próprios como educadores, professores, professores no ensino superior, pesquisadores ou como professores de professores (Swennen, 2010). E, se verificou que esses profissionais podem se identificar com vários desses papéis em simultâneo. Entretanto, muitos daqueles que atuam cooperando na formação e no desenvolvimento de professores, sobretudo em contexto prático, não se consideram formadores.

Tratar esses profissionais por *formadores* é uma forma de integrá-los, conceitualmente, a uma discussão que está a ganhar espaço no debate acadêmico nos últimos tempos. Tal discussão amplia a compreensão da expressão “formador de professores”, que é frequentemente utilizada para designar docentes de estabelecimentos de ensino superior que estão a ensinar as Ciências da Educação ou Didática dentro de programas de formação docente.

Esse debate parte do princípio de que restringir a definição sobre quem são os formadores é, em alguma medida, deslegitimar a participação de profissionais fundamentais no processo de formação docente que é longo, complexo e requer a cooperação de uma ampla gama de atores (Comissão Europeia, 2012). Esse processo faz parte de um continuum que conecta as Instituições de Ensino Superior (IES) ligadas à formação de professores com uma série de outros profissionais envolvidos, em maior ou menor grau, com a formação e com desenvolvimento docente. E entre estes profissionais, estão os educadores de infância, que no exercício da função de orientador

¹⁵ O enquadramento conceptual pode ser consultado com maior profundidade no artigo: "Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão". Revista INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO 13 (2021): 9-19. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/172>.

cooperante, investem-se de uma faceta profissional que os converte em formadores em contexto prático.

Existem estudos que mostram os benefícios substanciais obtidos por esses formadores no desenvolvimento de suas atividades (Resta, 1997; David, 2000; Holloway, 2001). Que, em geral, se traduzem em melhoria da qualidade do ensino advindo das práticas das quais são responsáveis (Yosha, 1991) e no aprimoramento de habilidades de treinamento cognitivo desenvolvidas conjuntamente com seus formandos. Destaque para: saber ouvir, fazer perguntas, fornecer feedback e avaliar o gerenciamento da sala de aula (Clinard e Ariav, 1998), entre outros.

4.2. Análise documental

4.2.1. Relatórios e Pareceres

Foi realizada uma consulta a pareceres e relatórios divulgados por instituições nacionais (DGES, DSEE), nomeadamente, EDUCAÇÃO EM NÚMEROS – Portugal 2019 e 2021 e internacionais (OCDE; Comissão Europeia), nomeadamente, Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa – Edição de 2019 que compila dados sobre a Educação e sistematizam indicadores relativos a atividades de formação e desenvolvimento de educadores. Além de fornecerem informações sobre o sistema educativo português que podem ser comparadas internacionalmente com dados registrados na *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) edições 2009, 2013 e 2018.

Relatório divulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) referente ao ano letivo de 2019/2020 registra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico como o mais concorrido (860 inscritos) dentre os cursos que habilitam para a docência. Este dado, quando observados pela perspectiva do estudo que estamos a desenvolver, evidencia uma demanda por formadores em contexto prático. Que são profissionais recrutados entre os próprios educadores de infância com experiência e em atividade.

Uma breve análise de alguns relatórios internacionais a respeito de práticas de desenvolvimento e formação docente, revelou a existência de uma série de atividades presentes nas etapas de formação docente (inicial, indução ou desenvolvimento profissional contínuo). Entre essas atividades centramos a atenção na *orientação*, que é uma das funções desempenhadas pelos formadores de educadores de infância em contexto prático.

Na edição da TALIS 2013 a orientação é definida como uma das atividades que compõem os programas de iniciação para professores. A pesquisa descreve esses programas como uma série de atividades estruturadas em estabelecimento de ensino escolar (no nosso caso, pré-escolar) para apoio a introdução de professores na instituição escolar. E a destaca como um dos principais elementos utilizados para o desenvolvimento docente nos sistemas educativos que possuem programas ou atividades de indução.

Estes programas, em geral, são caracterizados por funcionarem através da cooperação de mentores ou orientadores. Que são professores experientes nomeados como responsáveis pela formação de novos colegas e/ou futuros professores. Estes profissionais têm a responsabilidade de apresentar os professores principiantes à comunidade educativa e à vida profissional quando necessário (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018). Essa responsabilidade também está entre as funções desempenhadas pelos formadores de educadores em contexto prático. Um fato que reforça a ideia que integra esses profissionais no mesmo processo, longo e contínuo, que é a formação e o desenvolvimento docente.

Figura 1



Fonte: DGEEC (EDUCAÇÃO EM NÚMEROS – Portugal 2021)

Quando observamos os educadores de infância por grupo etário no ano letivo 2019/2020, constatamos que 54% deles (8.453) está acima dos 50 anos de idade (Figura: 1). Esse dado, em curto/médio prazo, pode significar o anúncio de uma crise representada pela falta de formadores de educadores de infância em contexto prático, se considerarmos a iminente reforma desses agentes educativos. Situação que, pela

urgência, merece atenção e reflexões que colaborem no enfrentamento dessa questão que está posta.

Esses profissionais e os seus saberes são fundamentais para o sucesso da formação docente (Nóvoa, 2010). E, é importante destacar que são eles os responsáveis pelo fornecimento de todo o tipo de suporte aos educadores de infância em formação. Trata-se de formadores com capacidade para diagnosticar déficits de conhecimentos específicos, domínio de estratégias de gerenciamento de sala de aula e um vasto repertório de processos pedagógicos. Habilidades e competências desenvolvidas em decorrência da familiaridade com a prática cotidiana vivenciada nos estabelecimentos de ensino.

4.2.2. Enquadramento Normativo-Legal

Em Portugal o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ciclos do ensino básico e secundário registra a necessidade de profissionais experientes para cooperar na formação docente.

O registro dessa necessidade está presente no Decreto-lei nº 79/2014, art. 23º que formaliza a cooperação no desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional e regulamenta a participação de formadores em contexto prático. Todas as IES que organizam e ministram ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência são, legalmente, obrigados a celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário. Esses estabelecimentos, nomeadamente jardins de infância e escolas, doravante designados *Escolas Cooperantes*, são a materialização da possibilidade de diálogo entre as IES e os estabelecimentos de ensino responsáveis pela educação nos demais níveis. As escolas cooperantes somente assinam os protocolos de cooperação quando existem educadores e professores, em seus quadros de funcionários, dispostos¹⁶ a desempenhar o papel de formadores em etapas práticas da formação docente. Sem a (pre)disposição para a cooperação, por parte desses profissionais, os protocolos não podem ser assinados. O que, conseqüentemente, impossibilita a formação e o desenvolvimento de educadores e professores realizadas *no terreno*.

¹⁶ Dispostos aqui é uma derivação do conceito de disposição, sugerido por António Nóvoa em substituição do saturado termo competência (competentes). Que, segundo o autor, nunca conseguiu se libertar de suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental e acaba por negligenciar a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Ver mais detalhes no ensaio: *“Para uma formação de professores construída dentro da profissão”*.

A leitura do Decreto-lei nº139-a/90 (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), possibilitou o entendimento de que o apoio (*no plano didático, pedagógico e científico*) dado pelos formadores em contexto prático, não se restringe à formação inicial, durante o estágio obrigatório. Esse apoio pode ocorrer em outros períodos da formação, como o probatório¹⁷, que pode ser vivenciado como prática de indução no primeiro ano da atividade profissional ou na formação contínua por educadores ou professores que necessitam cumprir estas etapas do desenvolvimento docente.

5. Procedimentos Empíricos

A etapa empírica do trabalho, segue em andamento. E o que é apresentado nesta secção são as primeiras movimentações dessa etapa, que teve início em 2019, com a realização de entrevistas prévias com duas educadoras de infância (que vamos denominar F1= formadora 1 e F2 = formadora 2) que relataram ter tido experiência na função de formadoras de educadores de infância em contexto prático, nomeadamente, orientadoras cooperantes.

5.1. Entrevistas Prévias

Antes de executarmos a etapa empírica propriamente dita, que consiste em tarefas realizadas através de entrevistas semiestruturadas¹⁸ e observações, consideramos prudente a realização de entrevistas preliminares. Para que pudéssemos ter alguma ideia do que vamos encontrar em entrevistas futuras.

A escolha das entrevistadas decorreu de uma seleção deliberada que se orientou por critérios como disponibilidade e proximidade geográfica (circunscritos ao distrito de Coimbra). Com uma base teórica e conceptual previamente definida, as entrevistas foram realizadas de modo que essas profissionais fizessem reflexões a respeito de formação, docência, identidade profissional e práticas.

Com estes temas selecionados, sentiu-se a necessidade de elaborar um guião (Quadro :1) que teve como base o levantamento bibliográfico e as leituras dos relatórios e pareceres. As questões do guião foram formuladas de modo a explorar aspectos

¹⁷ O formador de educadores de infância que atua no período probatório também é um perfil de interesse dos estudos que compõem a tese de doutoramento. Entretanto, para esse artigo nossa atenção fica limitada aos profissionais envolvidos apenas com a formação inicial.

¹⁸ Serão entrevistados 20 formadores de educadores de infância.

como: motivações para a cooperação na formação de outros educadores, reflexões sobre formação docente e verificação dos níveis de comprometimento com a formação.

Quadro 1: Algumas questões que compõem o Guião de Entrevista

Questões para uma entrevista semiestruturada
Formação:
Tempo de experiência docente e Tempo de cooperação na formação docente:
Motivação pessoal e/ou profissional para a cooperação na formação de outros educadores:
Recebe ou recebeu formação específica para atuar como formador em contexto prático?
Tem contacto com outros profissionais que desempenham o mesmo tipo de cooperação?
Defina o que é ser orientador cooperante:
Quais as características essenciais que alguém precisa ter para desempenhar a atividade de formador em contexto prático?
Quais os principais desafios/dilemas que um orientador cooperante vive?
Recebe suporte da instituição e/ou de outros profissionais no desempenho dessas atividades?
Descreve um ganho obtido na interação com os formandos:

Após a coleta do depoimento das formadoras efetuou-se a transcrição dessas entrevistas. Com os discursos coletados e transcritos, o desafio foi encontrar nesse material ideias minimamente estruturadas, que pudessem ser decompostas e classificadas como possíveis categorias de análise (Bardin, 2015). Para utilização em fase sequencial da investigação.

5.2. Análise de conteúdo e categorias possíveis

A análise de conteúdo das entrevistas prévias buscou dar conta dos discursos das educadoras de infância, que foram desafiadas a ampliar suas atribuições atuando como formadoras, cooperando no desenvolvimento profissional de colegas (educadores de infância em formação inicial). Os discursos das formadoras trouxeram elementos significativos e úteis para pensar formação profissional, os desafios que a escolha profissional impõe e os retornos oriundos da escolha profissional. Aspectos que

dialogam com a perspectiva da profissionalização dos formadores, conectando teoria com prática.

5.2.1. Memórias do período de formação

Em muitos momentos nas duas entrevistas as formadoras acabavam por descrever algumas memórias que ilustravam momentos referentes ao período em que elas mesmas estavam na formação inicial. Isso ocorria para a realização de uma comparação com algo relacionado as suas formandas ou apenas para contextualizar suas respostas.

“O quanto que eu acho que na nossa formação, que era bacharelato, nós tínhamos, claro que tínhamos a parte da psicologia, da pedagogia, em que tudo isso era ensinado e trabalhado e debatido. Mas depois os orientadores da prática vinham muito a essas coisinhas simples. Por exemplo, a cor nem me passaria pela cabeça. Tínhamos uma disciplina de expressão. E até antes disso, qualquer aluno sabe que há cores primárias e secundárias, mas pronto...” (F1)

Essa lembrança emergiu durante o relato de experiência com uma formanda (estagiária) que na falta da tinta vermelha para uma atividade com as crianças disse a sua formadora que ia “fazer o vermelho”, uma cor primária (não pode ser obtida pela mistura de outras cores), demonstrando o desconhecimento de um conceito simples. Esse episódio foi trazido para comparar as prioridades, tipos de conteúdo e modelos de formação de professores realizados no passado (época de suas formações) e no presente.

“Os nossos cursos eram 3 anos e tínhamos muitos estágios ao longo do primeiro ano, do segundo e do terceiro. E tínhamos seminários no ano final...Tive excelentes professores. Olha, era uma escola muito familiar. Eu estranhei muito quando fui para a faculdade. Era uma distância entre professor e aluno. Ali não, era tudo muito próximo[...] Mas não era um curso essencialmente prático. Com muita teoria, que a teoria tem que estar por trás. Para nós também percebermos o melhor possível. Mas era muito prático”. (F2)

As duas educadoras entrevistadas fizeram a formação inicial na antiga Escola Normal de Educadores de Infância. Fato que pode ser um aspecto, sobretudo, se os demais formadores também estiverem dentro do recorte etário majoritário (mais de 50 anos de idade). Esse aspecto será mais explorado nas entrevistas futuras.

A F2 possui, além da formação como educadora de infância, uma licenciatura em Psicologia que foi realizada já no âmbito da universidade o que, portanto, justifica a comparação entre essas formações obtidas em épocas e ambientes distintos.

5.2.2. Abertura Profissional

Um aspecto que tem se revelado um traço do perfil das formadoras é a realização de alguma atividade extra docente (ainda no âmbito da Educação), que sugere uma abertura a novos desafios profissionais.

“...a passagem no exploratório deu-me uma visão muito diferente, sim. Inclusivamente deu-me uma visão de que cada vez mais tem que se apostar numa formação, mas a pessoa tem que estar aberta. Muito mais aberta a sua formação tem que ser mais a todos os níveis de ensino”.
(F1)

Essa formadora relatou experiências em cargos diretivos, e informou que tais experiências colaboraram na construção de um olhar mais compreensivo em relação a vários aspectos da profissão docente. E relato semelhante também está registrado na entrevista da outra formadora.

5.2.3. Ganhos na interação

Embora seja sabido que os formandos saem da interação com o formador no contexto prático levando consigo algumas aprendizagens, o contrário também acontece. As formadoras relataram que também aprenderam e aprendem muito com seus formandos. Esses ganhos serão importantes na composição de uma categoria onde se possa registrar os benefícios obtidos pelos formadores e verificar quais elementos impactam na melhoria da prática docente.

“... porque elas planificavam atividades até muito giras. Que eu hoje uso. Porque também essa cooperação é uma aprendizagem para nós, que vamos buscar coisas novas”. (F1)

“Portanto em vez de 2 olhos, são 4. São mais 2 cabeças. Em que podemos interagir e articular. Lá está...cada um com sua função. Eu como educadora responsável e elas como educadoras estagiárias. E entrosá-las na equipa porque depois tem também a minha auxiliar. E tem os nossos meninos. E, portanto, que aquilo seja o dito puzzle. E que cada um de nós se der, eu peço sempre o nosso melhor. Não é estar a

cumprir horas. Isso é pouco. Não. Temos que vestir a camisola. Temos que estar ali com o nosso melhor. Com ideias. Com propostas...” (F2)

Este último trecho mostra como a formadora cultiva o trabalho em equipa. Em suas palavras é possível ver internalizada a ideia de comunidade como responsável pela educação. Nesta perspectiva cada elemento novo é um ganho, uma vez que cooperará com um objetivo maior que é a promoção de aprendizagens.

6. Considerações finais

O levantamento bibliográfico permitiu a definição do enquadramento conceptual com elementos para pensar a identidade dos formadores em uma perspectiva profissional.

A análise documental evidenciou um panorama de parte da atual situação da educação em Portugal, alertando para a urgência do enfrentamento da questão que será o recrutamento de formadores de educadores de infância em contexto prático.

As entrevistas prévias trouxeram uma visão antecipada de tópicos que poderão aparecer nas entrevistas futuras.

Estes procedimentos combinados contribuíram para a realização da análise de conteúdo das entrevistas. Essa análise foi realizada com a atenção voltada para aspectos como: memórias do período de formação, abertura a novos desafios profissionais e ganhos na interação com as formandas. Aspectos que poderão se converter em categorias de análise por trazerem elementos significativos e úteis para caracterizar as competências e concepções dos formadores de educadores de infância em contexto prático.

Referências bibliográficas

- Altet, M.; Paquay, L. & Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad: Fátima Murad– Porto Alegre: Artmed
- Clinard, L. M. & Ariav, T. (1998). What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 91-108.
- Comissão Europeia (2012). *Educação: Apoio Político para Formadores de Professores. A aprendizagem entre pares* Conferência, 26 a 28 de março de 2012. Conclusões da Conferência.

- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019. *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa – Edição de 2019*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia
- David, T. (2000, January). Programs in practice: Teacher mentoring - benefits all around. *Kappa Delta Pi Record*, 36(3), 134-136.
- Holloway, J. (2001, May). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Nóvoa, A. (2009, Septiembre - diciembre). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, v. 350, p. 203-218.
- Resta, V., Huling, L., White, S. & Matschek, D. (1997, Win.). A year to grow on. *Journal of Staff Development*, 18(1), 43-45.
- Roldão, M.C. (2005, jan./dez.). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, ano 11, v.12, n.13, p.105-126.
- Roldão, M.C. & Mesquita. (2017). *Formação Inicial de Professores – A Supervisão Pedagógica no Âmbito do Processo de Bolonha*. Sílabo Ltda.
- Swennen A. and van der Klink M. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Heidelberg: Springer
- Swennen A., Jones K. and Volman M. (2010, February 12.). Teacher Educators: their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 36 (1–2) 131–148.
- Yosha, P. (1991, April). The benefits of an induction program: What do mentors and novices say? Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. ED 332 994.

Capítulo 19

Uma ponte entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O papel da família no processo de transição da criança.

Rute Rua Leigo

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria
ruterualeigo@hotmail.com

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -
Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação
e Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
miguel.oliveira@ipleiria.pt

Resumo

O estudo que apresentamos foi desenvolvido entre 2019 e 2020, em contexto de Jardim de Infância, e incide na compreensão do papel da família no processo de transição das crianças entre o jardim de infância e a entrada na escolaridade obrigatória.

Com este estudo foi nossa intenção explorar a transição, tentando compreender que contributos poderão ter os pais na promoção de um processo de transição de sucesso entre etapas educativas. Deste modo, consultando e cruzando estudos com a realidade com que contactámos, surgiu a questão “Qual o papel dos pais no processo de transição das crianças do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Como objetivos do estudo pretendemos clarificar e compreender mais rigorosamente o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar e facilitar este processo, bem como conhecer a articulação e as relações de parceria estabelecidas entre a educadora, a família e as crianças.

Os resultados deste estudo qualitativo revelam que os comportamentos das crianças são, em grande parte, influenciados pelas práticas parentais. Nessa ótica, e sendo os pais a principal referência da criança, a forma como estes encaram o processo de transição dos filhos, tem implicações consideráveis na forma como a criança experiencia esse processo. Concluímos assim que a família tem um papel crucial no que respeita ao sucesso da transição e que, por isso, não pode ser esquecida ou desconsiderada neste processo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Crianças, Família, Transição.

Abstract

The study we present was developed between 2019 and 2020 in the context of kindergarten and focused on understanding the role of the family in the transition process of children between kindergarten and entry into compulsory education.

In this way, consulting and crossing studies with the reality we contacted, the question arose "What is the role of parents in the transition process of children from Kindergarten to the 1st Cycle of Basic Education?". With this study, we intended to explore the transition, trying to understand what contributions parents can have in promoting a successful transition between educational stages. As objectives of the study, we intend to clarify and understand more rigorously the transition process between Pre-school Education and the Elementary School Education, to know the strategies used by parents

to support and facilitate this process, as well as to know the articulation and partnership relationships established between the educator, family, and children.

The results of this qualitative study revealed that children's behaviors are influenced mainly by parenting practices. From this point of view, and with parents being the child's primary reference, the way they view their children's transition process has considerable implications for how the child experiences this process. We conclude that the family has a crucial role in terms of the success of the transition and that, therefore, it cannot be forgotten or disregarded in this process.

Keywords: Pre-school Education, Elementary School Education, Childrens, Family, Transition.

1. Introdução

O presente artigo decorreu de um ensaio investigativo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizado na ESECS/Politécnico de Leiria. Com este estudo pretendemos aprofundar os conhecimentos relativos ao papel da família no processo de transição das crianças do Jardim de Infância (JI) para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), nomeadamente conhecer o processo de transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB, clarificar conceitos associados à transição, conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar e facilitar no processo de transição, assim como conhecer a articulação e as relações de parceria estabelecidas neste processo entre a educadora, a família e as crianças.

A entrada no 1.º CEB tem sido encarada no meio científico como uma das fases de transição mais importantes na primeira infância. O decorrer deste processo e a forma como é vivido e sentido pela criança, terá um grande impacto no seu sucesso educativo e pessoal (Oliveira, 2016a). Contudo, sabemos que o processo de transição do JI para o 1.º CEB não envolve apenas a criança, mas também uma série de intervenientes, nomeadamente a família, educadores e professores (Bronfenbrenner, 1996). Cada um desses intervenientes desempenha um papel primordial neste processo. Sabemos que os pais são vistos pelas crianças como um referencial e, portanto, o afeto entre pais e filhos e o comportamento parental têm um papel crucial na compreensão do comportamento da criança face ao processo de transição. No entanto, tem-se descurado o estudo do papel dos pais face à transição da criança.

2. A Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O dicionário define transição como o ato de “passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro”; “passagem que comporta uma transformação progressiva” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2006, p. 1657). As Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE) (Silva et al., 2016, p. 97) corroboram esta ideia, afirmando que as transições “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes”. Compreendemos então que a transição pressupõe a perda de algo conhecido e, ao mesmo tempo, a integração em algo novo, que é desconhecido (Oliveira, 2016b).

Quando falamos em transições, falamos de dois tipos, as transições verticais e as transições horizontais. As transições horizontais envolvem mudanças nos serviços da comunidade prestados à criança e à sua família, no mesmo período de tempo, ao longo

do dia. Fazem, por isso, parte da vida quotidiana da criança e são, segundo Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), as que decorrem entre a família e a escola. A transição do ambiente familiar para o JI e a transição do JI para atividades complementares como a natação, são exemplos de transições horizontais.

Por sua vez, as transições verticais, envolvem mudanças ao longo do tempo. São socialmente construídas e estabelecidas pelo sistema educativo, nas quais o fator determinante é a idade da criança, pois é esta que determina a sua passagem para uma nova etapa. A transição do ambiente educativo para a creche, da creche para o JI e do JI para a escolaridade obrigatória são exemplos de transições verticais (Silva et al., 2016).

2.1. Diferenças e Semelhanças entre os dois Contextos

Ao analisar algumas questões específicas do currículo da EPE e do currículo do 1.º CEB, procuramos perceber as diferenças e semelhanças, em termos legais, de cada etapa educativa. Serra (2004), realizou um estudo comparativo onde procurou estabelecer algumas pontes entre os objetivos definidos no Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escola e no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Quadro II - Objetivos Gerais da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico. Adaptado de Serra (2004, p. 79).

Objetivos Gerais da Educação Pré-escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (artigo 10.º)	Objetivos Gerais do Ensino Básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – LBSE (artigo 7.º)
a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.	i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.
b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.	f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação (...). g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.

	h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...).
c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.	o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.
d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.	a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.
f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.	l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.
h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.	j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Após análise dos objetivos enunciados em ambas as Leis, podemos constatar que existe, de facto, a preocupação pela continuidade educativa e pela flexibilidade curricular nos dois casos. Segundo Serra (2004, p. 80), essa preocupação reflete-se “numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas”.

Ao compararmos também as áreas de conteúdo das OCEPE com as aprendizagens essenciais do programa do 1.º CEB, é possível verificar que, embora a nomenclatura seja tenuemente díspar, há uma evidente correspondência.

Enquanto as OCEPE compõem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões acerca da sua prática, o Programa do 1.º CEB, embora prescritivo, apresenta aos professores um vasto leque de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular (Serra, 2004, p. 85).

Ainda em relação às OCEPE, estas contemplam um capítulo unicamente dedicado à continuidade educativa e às transições. A inserção deste capítulo neste documento é

de extrema relevância uma vez que “o percurso das crianças na educação pré-escolar situa-se entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p. 97). Neste sentido, a informação contida nas OCEPE, facilita a continuidade educativa e os processos de transição, promovendo a sua qualidade, através do empenho dos educadores de infância na adoção de práticas reflexivas, de partilha e de cooperação com os restantes agentes educativos (Oliveira, 2016b).

De acordo com Oliveira (2016b), ambos os documentos preconizam que a base da progressão e expansão de saberes tem como foco as crianças, uma vez que é partindo dos seus saberes, das suas competências e do seu desenvolvimento que os educadores e professores orientam as suas práticas educativas. É também perceptível que ambos apontam para a valorização de todas as experiências educativas das crianças e para o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança.

2.2. Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB e as suas implicações pedagógicas

Ao longo dos últimos anos, a transição entre etapas educativas tem sido alvo de maior interesse por parte de educadores, professores, pais e encarregados de educação, fazendo-se notar uma crescente preocupação com o seu sucesso. A transição para o 1.º ano do 1.º CEB constitui um marco significativo na vida das crianças, o decorrer deste processo e a forma como é vivido e sentido terá impacto em futuras transições e no sucesso do seu percurso escolar (Oliveira, 2018). Neste sentido, Fabian e Dunlop (2007, p. 1) afirmam que

“a maneira como as transições são vivenciadas não só fazem a diferença para as crianças nos primeiros meses de uma nova situação, mas também podem ter um impacto a longo prazo, porque o que eles sentem como sucesso na primeira transição é suscetível de influenciar as experiências posteriores”.

Ao transitar para o 1.º CEB, a criança perde diversos marcos de referência, perde “um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111). Para além disso, para grande parte das crianças, esta é uma mudança austera tanto a nível cognitivo, como a nível emocional, como a nível da autonomia e do sentido de responsabilidade. Esta fase de mudança leva a que emerja na criança um conjunto de

emoções, havendo, assim, períodos de expectativa, de stress e de medo. Por esse motivo, é fundamental assegurar uma transição bem-sucedida, que garanta à criança bem-estar social, emocional e um melhor desempenho a nível cognitivo (Vasconcelos, 2007, p. 44).

2.3. O Papel dos Intervenientes (família e educador) na Transição entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB

De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), existem diversos intervenientes envolvidos no processo de transição, nomeadamente a criança, a família, os educadores e professores e a comunidade em que está inserida, sendo a própria criança o interveniente central. Nos relacionamentos com os diferentes intervenientes, as crianças são influenciadas direta e indiretamente por concepções, atitudes e valores, o que interfere com o modo como estas vivenciam o processo de transição.

A família, em particular os pais, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm, inevitavelmente, um papel determinante no processo de transição dos seus filhos, bem como na sua adaptação aos contextos educativos (Silva et al., 2016, p. 103). Por esse motivo, mais importante do que as tomadas de decisão relativas ao percurso educativo da criança, é a relação estabelecida com a própria criança e com o JI, nomeadamente com o educador de infância. Essa relação de parceria, permitirá desenvolver um trabalho comum entre casa e o JI, em prol do mesmo beneficiário, a criança. Sousa e Sarmiento (2009/2010) defendem que o sucesso educativo das crianças “está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p.148).

Silva et al. (2016), contemplam um capítulo direcionado para a questão da continuidade educativa e das transições, onde apresentam uma série de sugestões de estratégias a adotar (algumas comuns a educadores e pais), com vista a facilitar o processo de transição das crianças. De entre elas, destaca-se o “envolvimento das crianças” (p. 102) no processo de transição. As autoras deste documento, alertam para importância de familiarizar a criança com a escola do 1.º CEB. Nesse sentido, julgam importante a criação de momentos de diálogo sobre a transição, onde os pais possam ficar a conhecer as expectativas, receios e curiosidades da criança, bem como esclarecer algumas das suas questões. Mencionam também a importância de a criança ter oportunidade de ficar a conhecer a escola para onde vai transitar, através de visitas planeadas (Silva et al., 2016).

A forma como os pais participam nos diálogos sobre o 1.º CEB e a forma como planeiam as visitas à escola é de extrema importância, pois, uma vez que estes são vistos pelas crianças como referência, têm “implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares” (Portugal, 2008, p. 43). Neste sentido, a forma como os pais abordam a questão da transição, irá ter uma grande influência na maneira como a criança irá vivenciar todo esse processo.

Também o educador de infância, desempenha um papel crucial enquanto agente ativo no processo de transição das crianças. No entanto, é importante que o trabalho desenvolvido, com vista a promover uma transição escolar de sucesso, seja desenvolvido ao longo de toda a EPE e não apenas no ano de transição.

É importante que o educador preste atenção às crianças, tanto a nível cognitivo como a nível emocional, assegurando assim a estabilidade emocional da criança, tornando-a autónoma, sociável e confiante, pois estas são características essenciais para alcançar o sucesso nas transições. De acordo com Serra (2004), existe um conjunto de procedimentos que o educador pode e deve adotar como estratégias facilitadoras do processo de transição para o 1.º CEB. Neste sentido, a autora afirma que “importa conhecer o nível seguinte (...) e as exigências impostas (...) conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.º CEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais” (p. 91).

Corroborando esta ideia, apresentamos alguns exemplos de estratégias facilitadoras do processo de transição, a adotar pelos educadores, sugeridas pelas OCEPE (Silva et al., 2016): a “articulação entre docentes”, o “envolvimento das crianças”, “facilitar a transição a nível organizacional” e a “participação dos pais/ família” (Silva et al., 2016, p. 100).

Relativamente à articulação entre docentes, Silva e colaboradores (2016) defendem que os educadores devem refletir em equipa de estabelecimento/ agrupamento as estratégias facilitadoras do processo de transição. Devem também encontrar formas de promover a articulação curricular através de práticas pedagógicas diferenciadas, pois isso permite que a “educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança” (Silva et al., 2016, p. 101). É igualmente importante que o educador comunique os progressos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança ao professor, esta medida dará possibilidade ao professor de conhecer melhor cada criança e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu. De acordo com Marchão (2002), os profissionais

“que colaboram, que encaram a aprendizagem das crianças numa perspectiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas, podem contribuir para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1º Ciclo” (p. 37).

No que concerne ao envolvimento das crianças, Silva et al., (2016) consideram que, uma vez que estas são as protagonistas deste processo, “o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição” (p. 102). Neste sentido, cabe ao educador criar momentos de diálogo onde possa conversar com elas sobre a transição, ficando a conhecer as suas expectativas, ânsias e curiosidades. A participação positiva do educador nestes diálogos incentiva as crianças a sentirem-se confiantes e otimistas face a esta nova etapa.

Facilitar a transição a nível organizacional pode e deve passar por organizar/planear momentos de contacto e convivência entre as crianças dos dois níveis educativos (Pré-escolar e 1.º CEB), bem como proporcionar-lhes a possibilidade de utilizarem regularmente recursos comuns (Silva et al., 2016). Isto permitirá às crianças conhecerem melhor o ambiente educativo para onde vão transitar. É importante que a organização assuma o seu papel na transição e lhe dê relevância, “contemplando-a, por exemplo, no seu Projeto Educativo e/ou definindo estratégias globais a desenvolver” (Silva et al., 2016, p. 102). As mesmas autoras mencionam ainda a importância dos estabelecimentos do planearem o acolhimento dos alunos do 1.º ano.

Por último, é destacada nas OCEPE a importância da participação dos pais/família no processo de transição, uma vez que estes têm um papel determinante nesta etapa. É importante que o educador, desde cedo, procure estabelecer uma relação com a família, sustentada pela confiança e, sobretudo, assente na comunicação. Essa comunicação será fundamental para que os pais tenham um papel ativo no momento da transição dos filhos para o 1.º CEB e na etapa seguinte. Assim como é importante que o educador tranquilize as inquietações e as ânsias das crianças, é igualmente importante que tranquilize e transmita segurança aos pais. Nas OCEPE é ainda referido que essa relação de comunicação estabelecida com os pais,

“através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança”, pode ser reforçada por “um relatório final desses [mesmos] progressos, que poderão entregar ao/à professor/a que a vai receber, tornando-se mediadores dessa transição” (Silva et al., 2016, p. 103).

3. Metodologia de Investigação

Com este estudo foi nossa intenção compreender o papel da família no processo de transição das crianças da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB. Assim definiu-se a seguinte questão: *“Qual o papel dos pais no processo de transição das crianças do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*. Face a esta questão, delinearam-se os seguintes objetivos: i) conhecer o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB; ii) clarificar conceitos associados à transição e articulação entre a EPE e o 1.º CEB; iii) conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar e facilitar o processo de transição das crianças do JI para a escola do 1.º CEB; iv) conhecer a articulação e as relações de parceria estabelecidas neste processo entre a educadora, a família e as crianças; v) refletir sobre que contributos poderão ter os pais na promoção de um processo de transição de sucesso entre a EPE e a escolaridade obrigatória.

A investigação qualitativa revelou ser a mais adequada à natureza do problema deste ensaio investigativo. De acordo com Sousa e Batista (2011, p. 56), este tipo de investigação centra-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. A investigação qualitativa é indutiva e descritiva uma vez que é uma abordagem que se preocupa em descrever e interpretar, na qual o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 1999, p. 23). Para além do investigador, três crianças, os seus respetivos pais e a educadora participaram no ensaio investigativo.

As técnicas utilizadas para a recolha de informação, tendo em vista o desenvolvimento da investigação foram: a observação, a entrevista e a análise documental do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo. Para analisar os dados recolhidos, optámos por realizar análises de conteúdo das entrevistas e da análise documental.

As entrevistas realizadas no decorrer da investigação foram de cariz semiestruturado, uma vez que foi realizado um guião de questões prévio para cada entrevista.

No decorrer do período de recolha de dados foi realizado um total de dez entrevistas: duas entrevistas a cada criança, uma entrevista à educadora e uma entrevista a cada pai/mãe. Os nomes dos intervenientes no estudo são fictícios.

As entrevistas realizadas às crianças e à educadora do grupo foram realizadas essencialmente, de forma oral e com recurso a gravação áudio. Ao longo das entrevistas procurou-se criar um clima de confiança, empatia e credibilidade para que o entrevistado se sentisse à vontade para se expressar.

Na impossibilidade de realizar as entrevistas presencialmente aos pais das crianças, optámos por realizar entrevistas escritas. Nesse sentido, após ter sido elaborado o guião, foi produzido um documento onde constava a entrevista e a justificação e pertinência da mesma, bem como o espaço para as respetivas respostas.

Realizadas todas as entrevistas, procedeu-se às respetivas transcrições e análise de conteúdo, que é, segundo Robert e Bouillaguet (1997), citados por Amado (2014, p. 304), uma técnica que “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

4. Apresentação e Análise dos dados e Discussão de Resultados

Partindo dos dados da investigação, verificámos que o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, no JI onde foi realizado o presente estudo, ainda é visto como um processo de difícil gestão, baseado apenas em reuniões entre a educadora e as professoras do 1.º CEB, que visam partilhar informação relativa à criança.

Verificámos que o Agrupamento, no seu Projeto Educativo, não contempla nem a transição nem a articulação e que o Projeto Curricular de Grupo apenas menciona reuniões de articulação EPE/1.º CEB e visitas das crianças ao 1.º CEB, que efetivamente não aconteceram.

Constatámos que o facto de o JI não estar ainda inserido no edifício do Agrupamento de Escolas dificultou a continuidade educativa e a forma como o processo de transição era vivenciado tanto pelas crianças como pela própria educadora, uma vez que não permitiu à educadora colocar em prática as estratégias facilitadoras do processo de transição que considerava pertinentes.

Atendendo à nossa pergunta de partida, verificámos, no decorrer do estudo, que as estratégias facilitadoras do processo de transição, adotadas tanto pela educadora como pelos pais, têm um grande contributo na forma como a criança vivencia toda esta etapa. Nabuco (2002), para além de defender a importância da existência de estratégias que facilitem o processo de transição, reforça ainda que o envolvimento dos pais é de extrema importância, “[os] pais, devem ser envolvidos nas tarefas educativas, especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade” (p. 59).

Pudemos perceber que, no entender dos pais, é pertinente apoiar a criança na entrada para o 1.º CEB, contribuindo para que esta tenha uma transição de sucesso. Nesse sentido, ficámos a conhecer parte das estratégias adotadas por eles: diálogo com a

criança acerca do 1.º CEB; visitas à escola para onde vai transitar; atenção redobrada aos comportamentos da criança; confortar e mostrar empatia; acompanhar e orientar a criança. Face a isto, pudemos também compreender que a maior ansiedade e inquietação nesta passagem é, grande parte das vezes, da responsabilidade dos adultos, isto é, família, educadores e professores. Oliveira (2016^a, p. 298) afirma que “As crianças vivem melhor esta passagem revelando estar preparadas e motivadas para o desafio seguinte.”

No que diz respeito às relações de parceria estabelecidas entre a educadora, a família e as crianças, verificamos que estas se basearam apenas em reuniões e momentos de diálogos, a fim de partilhar informação, esclarecer dúvidas e acalmar possíveis inquietações relacionada com todo o processo. No entanto, de acordo com a literatura consultada, nomeadamente com as OCEPE, compreendemos a importância de um trabalho de parceria, desenvolvido desde cedo, entre todos os intervenientes, sustentado na comunicação, na confiança e no bem-estar de e entre todos.

5. Conclusões do Estudo

Uma vez que este estudo nos permitiu compreender a importância do papel dos pais no processo de transição dos filhos para o 1.º CEB, e por este se tratar de um marco tão significativo na vida das crianças, importa apresentar as conclusões do estudo refletindo o contributo dos pais no processo de transição de sucesso.

Acreditamos que o contributo dos pais para uma transição de sucesso começa muito antes da escolha do contexto educativo que o seu filho vai integrar. Tem início na relação de qualidade, confiança e empatia estabelecida desde muito cedo com a criança e no apoio e supervisão de todo o percurso.

Importa também salientar que o papel dos pais deve sempre ser complementar ao trabalho realizado no JI, o que explica a importância da relação entre os intervenientes acima referida. Desse modo, os pais devem procurar estar presentes e integrados no percurso educativo dos seus filhos, só assim lhes é permitido assegurar um percurso de sucesso e, consecutivamente, uma transição de sucesso.

Relembramos ainda, das leituras efetuadas e dos resultados do estudo, que os comportamentos das crianças são, em grande parte, influenciados pelas práticas parentais, nessa ótica, e sendo os pais a principal referência da criança, a forma como estes encaram o processo de transição dos filhos, tem implicações consideráveis na forma como a criança experiencia esse processo.

6. Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – Série I. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997 – Série I – A. Lisboa: Assembleia da República.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2006). Porto: Porto Editora
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Aprender*, 26, 33-40.
- Nabuco, M. E. M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 26, 55-61.
- Oliveira, L. M. (2016a). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória*. [Conferência]. V Congresso Ibero-americano em Avaliação Qualitativa, Universidade do Porto.
- Oliveira, L. M. (2016b). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. [Tese de doutoramento não publicada]. UTAD.
- Oliveira, L. M. (2018). Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB – o olhar de especialistas em Ciências da Educação face à transição para a escolaridade obrigatória. Em Pinhal, J., Costa, F. & Faria, R., (Org.), *A Escola: Dinâmicas e Atores*. Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 1240-1248). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em Formosinho, J., Monge, G, & Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2008). O desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em Gaspar, T. (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33 – 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010) Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha (2.ª ed.)*. Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.

A Escola em transformação:

Formação e prática docente

