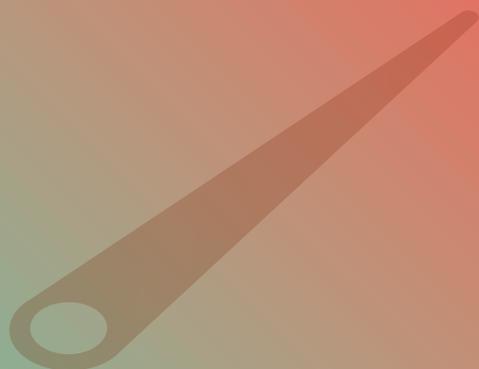




**DOROTÉIAS**  
DA PROVÍNCIA  
PORTUGUESA



**DOROTÉIAS**  
DA PROVÍNCIA  
PORTUGUESA



BÚSSOLA **21**

# ENCONTRO NACIONAL

## II JORNADAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA BÚSSOLA 21

---

20 de julho de 2022

**LIVRO DE ATAS**

## FICHA TÉCNICA:

### **Título**

ENCONTRO NACIONAL — II Jornadas de Inovação Pedagógica Bússola 21 | 20 de julho de 2022  
Livro de Atas

### **Comissão organizadora**

Irmã Lúcia Soares  
José Luís Gonçalves  
Maria Sousa Soares  
Pedro Jesus

### **Comissão científico-pedagógica**

Joaquim Azevedo  
Daniela Gonçalves  
Irene Cortesão  
Irmã Anabela Pereira  
Irmã Susana Santos  
Helena Marques  
Pedro Jesus

### **Equipa técnica**

Paulo Machado

### **Design gráfico**

Daniela Costa

### **Organização**

Pedro Jesus  
Irene Cortesão

### **Revisão**

Susana Anacleto

### **Edição**

Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti

### **Local**

Porto

### **ISBN**

978-989-53380-6-1



# ENCONTRO NACIONAL

## - II JORNADAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA BÚSSOLA 21 -

20 de julho de 2022

### NOTAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DE ATAS

O presente Livro de Atas enaltece a riqueza dos processos de inovação pedagógica desenvolvidos nos Centros Educativos das Irmãs Doroteias em Portugal ao longo de ano letivo 2021-2022, no contexto do projeto de inovação Bússola 21, celebrando a autoria docente e a inovação construída em equipa.

Os textos apresentados seguem sequencialmente a ordem com que foram feitas as respetivas comunicações nas II Jornadas de Inovação Pedagógica, tal como exposto esquematicamente na página seguinte.

Antes dos artigos correspondentes às comunicações, o livro abre com as “Palavras de Abertura” proferidas pela Irmã Margarida Ribeirinha e com o texto “Porquê uns Degraus de Participação” da autoria de Irene Cortesão e Pedro Jesus.

Seguem-se, então, os artigos dos autores que apresentaram comunicações nas Jornadas, agrupados por área de inovação pedagógica – Participação das Crianças e Jovens, Gestão do Currículo e Educação da Interioridade. Para além das comunicações apresentadas nas Jornadas, é incluído um novo artigo, “Eu sou diferente, tu és diferente, nós somos iguais – uma experiência de participação”, da autoria de Nicola Mendes, Patrícia Assunção, Sérgio Marante e Paulo Silva.

A finalizar são ainda apresentados mais dois textos, “Sabes, ontem fui para casa a pensar nisso... ou o poder transformador das boas perguntas” – uma Talk feita por Kathy Silva nas Jornadas Bússola 21 –, e “Alfa Curricular: celebrar as decisões docentes” da autoria de Daniela Gonçalves e Helena Marques.

Nas palavras de abertura, a Irmã Margarida Ribeirinha desafiava-nos a “olhar a partilha como a ferramenta que mais nos pode tornar próximos, mais família e nos possibilita a entreatajuda”. E é exatamente nesse sentido que neste trabalho se organiza a partilha que teve lugar em Fátima no dia 20 de julho de 2022. Para leitura presente e memória futura!

Parabéns aos autores!

Os organizadores

# PROGRAMA

Hora	Auditório	Sala do Espírito Santo
9h45	Abertura das Jornadas Irmã Margarida Ribeirinha	
10h00	Palestra de abertura <i>Porquê uns Degraus de Participação</i> Irene Cortesão e Pedro Jesus	
10h30	Comunicações Paralelas	
	<i>Participação das Crianças – projeto como abordagem pedagógica baseada em problemas: “O Espaço”</i> Alexandra Gonçalves (EP)	<i>O poder da participação ativa: “A nossa participação não é à toa: damos ideias, opiniões e tomamos decisões”</i> Adriana Moreira, Ana Patrícia Rodrigues, Dores Maciel, Sandra Esteves e Teresa Casal (ISJ)
	<i>Artes na Paz: a participação dos alunos</i> Ana Paula Teixeira (CNSP)	<i>A participação das crianças no enriquecimento do ambiente educativo: trocar postais por jogos novos!</i> Cláudia Ramos e Fátima Albuquerque (OSPVI)
	<i>Os Clubes: adaptar, (re)inventar e arriscar</i> Mariana Gomes (EP)	<i>Ampliando experiências, ampliando relações: um projeto a várias mãos</i> Sofia Pinto e Daniela Martinho (OSPVI)
	<i>Percurso de aprendizagem de Português facilitados pela gestão do currículo</i> Bárbara Cabral, Marisa Marcelo e Sónia Correia (CS)	<i>Tomar p’arte</i> Patrícia Ferreira, Leonilde Lemos e Paula Tadeu (CIC)
	<b>Moderação</b> Helena Marques	<b>Moderação</b> Irene Cortesão
11h30	Coffee-break	
12h00	Comunicações Paralelas	
	<i>Formação em contexto... uma possibilidade de desenvolvimento profissional?</i> Ana Afonso, Marta Figueiredo e Bruno Correia (CIC)	<i>Caminhar na Interioridade</i> Ana Teresa Brás, Carla Matos, Angelina Lemos, Raquel Lourenço, Guida Jerónimo, Cátia Fonseca e Liliana Benedito (FIC)
	<i>Ulisses ilustrado: metodologia de projeto e ilustração como estratégias de aprendizagem</i> Paula Matos, Ana Paula Teixeira e Helena Vieira (CNSP)	<i>A importância de conhecermos o nosso interior...</i> Débora Andrade, Eunice Gomes, Inês Moreira e Sara Niego (OSPVI)
	<i>Ponto a ponto: um projeto triangular</i> Helena Vieira e Ana Paula Teixeira (CNSP)	<i>Caminhos de Interioridade II</i> Armada Rodrigues, Cátia Fonseca, Cândida Lopes, Eliana Nova, Luísa Pereira e Irmã Josefina Pires (ISJ)
	<i>MUNDOROTEIAS</i> Elisa Amado, Maria Carlos Guerra, Susana Anastácio e Márcia Joaquim (CSD)	<i>Caminhando, cada vez mais, lado a lado</i> Ana Rodrigues e Patrícia Cardoso (CIC)
	<b>Moderação</b> Daniela Gonçalves	<b>Moderação</b> Irmã Anabela Pereira
13h00	Almoço	
14h15	<i>Bússola 21 Talk</i> <i>Sabes, ontem fui para casa a pensar nisso... ou o poder transformador das boas perguntas</i> Kathy Silva (OSPVI)	
14h30	Palestra de Encerramento <i>“Alfa” Curricular: celebrar as decisões docentes</i> Daniela Gonçalves e Helena Marques Comentário <b>Ariana Cosme</b>	
15h15	Comentário final Preparar uma nova fase, onde o centro é cada Centro Joaquim Azevedo	
15h45	Encerramento das Jornadas José Luís Gonçalves	

**Notas de Abertura:** *Margarida Ribeirinha, ssd* ..... 7  
**Palestra de Abertura:** Porquê construir um referencial sobre a participação das crianças nos contextos educativos? - *Pedro Jesus, Irene Cortesão*..11

**COMUNICAÇÕES PARALELAS I**

Participação das Crianças - Projeto como abordagem pedagógica baseada em problemas: “O Espaço” ..... 15  
 Semana das Artes - Participação das Crianças e Jovens ..... 17  
 Os Clubes: Adaptar, (Re)Inventar e Arriscar ..... 21  
 Percursos de aprendizagem de português facilitados pela Gestão do Currículo ..... 24  
 O poder da participação ativa: “A nossa participação não é à toa: damos ideias, opiniões e tomamos decisões.” ..... 28  
 Trocar Postais por Jogos!..... 33  
 Ampliando Experiências, Ampliando Relações | Um Projeto a Várias Mãos .... 37  
 Tomar P’arte ..... 42  
 Eu sou diferente, tu és diferente, nós somos iguais - uma experiência de participação ..... 46

**COMUNICAÇÕES PARALELAS II**

Formação em contexto... uma possibilidade de desenvolvimento profissional?..... 54  
 Ulisses ilustrado: Metodologia de Projeto e Ilustração como Estratégias de Aprendizagem..... 58  
 Ponto a Ponto: Um Projeto Triangular ..... 61  
 MUNDOROTÉIAS..... 67  
 Caminhar na Interioridade ..... 69  
 A importância de conhecermos o nosso interior..... 72  
 Caminhos pela Interioridade II ..... 76  
 Caminhando, cada vez mais, lado a lado ..... 80

**Bússola 21 Talk:** Sabes, ontem fui para casa a pensar nisso...ou o poder transformador das boas perguntas..... 83

**Palestra de Encerramento:** Alfa curricular: celebrar as decisões docentes..86



## Margarida Ribeirinha, ssd

Bom dia

“Que bom é estarmos aqui...”

Bem vindos a todos e demos graças a Deus por podermos estar aqui fisicamente...

A última reunião da Equipa Executiva com as Direções começou com um breve momento de oração a partir do livro: o Menino, a toupeira, a raposa e o cavalo. Uma das frases partilhadas foi: “olha até onde chegámos...”

Hoje, aqui, nestas jornadas, somos todos desafiados a ver até onde “já chegámos...”, até onde cada um “já chegou” mesmo que pareça que o caminho não tem fim. Na verdade, o caminho da inovação nunca tem fim, porque somos seres em constante mudança, em constante crescimento pessoal e coletivo que requer sempre o movimento que nos leva a descobrir o que dentro de nós existe e que mais serve à novidade do tempo... das circunstâncias... da vida.

Hoje, somos chamados a olhar o caminho pessoal, mas também o de rede e a acolher cada um, cada trabalho, cada centro com abertura de coração. Aquela abertura que nos permite aprender mais com o coração do que com a cabeça...

Hoje, somos desafiados a olhar a “partilha” como a ferramenta que mais nos pode tornar próximos, mais família e nos possibilita a entre-ajuda, nos estimula, nos desafia e nos faz criar laços cada vez mais fortes e verdadeiros...

Hoje, somos chamados a olhar os membros de um “Corpo” muito maior que o “meu” centro e a valorizar o Bem e o Bom que existe em cada membro. E há tanta coisa boa... e cada um (pessoal e como centro) tem tanto de BOM e de BELO...

Hoje, somos desafiados a olhar o presente como um

“presente” de Deus, o “presente” de Deus que queremos oferecer aos nossos alunos: o dom mais precioso que é ajudar cada um a SER protagonista da própria vida... Somos desafiados a olhar o presente e também nós nos devemos sentir protagonistas deste processo de inovação pessoal, de grupo, de centro, de rede educativa das Irmãs Doroteias.

Hoje, somos provocados a “olhar” de novo o horizonte, o “lá” onde habita e se situa o sonho, a esperança, e a renovar por dentro de nós a certeza de que cada um é importante porque traz ao mundo o que mais ninguém pode trazer, porque cada um é único... Somos chamados a “re-animar” a nossa vocação de educador – aquele que é artífice da beleza da vida.

Hoje, sou chamada a olhar cada um e dizer: Obrigada.

Obrigada pelo que durante este ano amaste, ofereciste, cuidaste, quando procuravas criar e recriar a tua relação pedagógica com cada aluno e cada colega de missão...

Obrigada, pelo tempo que passaste a olhar o “como” o “com quê” e o “para quê” dos projetos que desenhaste...

Obrigada, pela vida que fizeste desabrochar em cada criança e jovem, em cada companheiro de viagem...

Ao olhar-vos, e em nome da Congregação em Portugal, o meu/nosso obrigada a todos e a cada um. Sim, companheiros de viagem nesta viagem de inovação, obrigada! Desafio-vos a olhar, com o coração aberto, o até onde chegámos e a continuar a sonhar novas metas, novos horizontes, novas formas de “Habitar o caminho”... Sejamos “habitantes” dos caminhos uns dos outros e de todos, em dinâmica de hospitalidade...



## Porquê construir um referencial sobre a participação das crianças nos contextos educativos?

Pedro Jesus, Irene Cortesão

### PORQUÊ CONSTRUIR UM REFERENCIAL SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS?

Considerando que a escola tem um papel fundamental na promoção de espaços e momentos de comunicação e participação coletiva com vista a uma educação para a cidadania, será necessário refletir sobre porque é que o processo de participação das crianças/alunos na escola é tão complexo.

Sabemos que a escola e os professores/educadores não nascem ensinados. Não há um lugar seguro a que se chega, um lugar repleto de convicções, certezas e verdades. Neste contexto deixamo-nos inquietar com a proposta que R. M. Schafer faz no seu livro *O ouvido pensante* (1992), no qual nos apresenta 10 máximas que consideramos fundamentais para, como educadores, refletirmos<sup>1</sup>:

1. O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.
3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planifique uma filosofia de educação para os outros. Planifique uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la consigo.
6. Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história de uma criança: um trauma.
7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um tolo; no final, o aluno também.
8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.
9. Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?
10. Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza. (Schafer, 1992, p. 277-278).

É, assim, fundamental perceber que há um caminho a percorrer, um caminho questionante, feito no limite do ris-

co, atravessado de dúvidas e incertezas. Ainda estamos muito longe de responder às necessidades de participação das crianças/alunos na escola que temos. Para que se consiga trilhar um caminho, este tem de ser um processo feito com todos, lado a lado. Quando falamos de todos, dizemos adultos e crianças, numa comunidade de aprendizes (Schafer, 1992).

É neste contexto, no âmbito de um processo de inovação pedagógica que procura conseguir caminhar para uma escola em que as crianças e jovens sejam protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade, que se torna clara a importância de se perceber em que parte do caminho estamos. Percebe-se a necessidade de procurar construir um mapa, um roteiro que nos permita orientar na direção certa deste caminho. Apoiados nas ideias de diferentes autores como Hart (1992) Shier, (2001), Fielding, (2012) e Cunha (2018), entre outros, sentimos a necessidade de, em conjunto com todos os centros educativos, construir um referencial que nos ajude a perceber os diferentes graus/degraus de participação que podem existir no contexto escolar. Foi desta necessidade que surgiu este processo de investigação-ação, iniciado no ano letivo de 2021/2022, que envolve educadores/professores e crianças, no sentido de juntos estudarmos e refletirmos sobre posições e conceitos teóricos e, articulando-os com as diversas práticas e realidades educativas dos diferentes centros educativos.

### PORQUÊ A OPÇÃO PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO?

No contexto da reflexão sobre este processo de investigação, parece importante antes de mais esclarecer porque é que se optou pela metodologia da investigação-ação. Esta metodologia pareceu-nos, desde logo, particularmente promissora no que diz respeito ao contexto e aos objetivos deste projeto, isto porque como Elliot (1991) afirma: “A investigação-ação é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Flores & Silva, 2019, p. 69).

Trata-se de uma forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com vista a melhorar a racionalidade e justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e das situações em que essas práticas se realizam. A investigação-ação orienta-se por um interesse emancipatório e a sua prática é uma praxis informada e compro-

1 — No capítulo intitulado *O rinoceronte na sala de aula*.

metida eticamente, assente numa sabedoria prática (Caetano, 2019), na qual os valores dos investigadores estão presentes no diagnóstico de problemas e na orientação da ação. Assume-se como uma metodologia participativa, colaborativa, sistemática, política, crítica e orientada para a mudança, um exercício de autonomia coletiva que se articula com a responsabilidade relacional e com o respeito pelo outro e por si próprio, em condições de pluralidade, onde todos os participantes são chamados a assumir a responsabilidade pelas decisões e atos realizados em prol da comunidade, na construção de um horizonte partilhado (Caetano, 2019).

Num processo de investigação-ação procura-se, fundamentalmente, conseguir produzir conhecimentos contextualizados nas realidades vividas, melhorar a ação educativa implicando de forma ativa os protagonistas nestes processos de mudança e ainda a modificar/innovar a realidade através da transformação/formação dos atores. A participação dos professores neste tipo de pesquisa torna-os mais confiantes acerca da sua capacidade para promover a aprendizagem dos alunos e mais pró-ativos com as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, aumentando a capacidade de o professor analisar e interrogar as situações profissionais nos diversos contextos em que atua, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia pessoal e profissional.

## **DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

No contexto desta investigação, convidamos todos os oito centros educativos da rede Doroteia a construir conjuntamente um processo de investigação-ação, metodologia que, acreditamos, na linha de Caetano (2019), permite que o processo de investigação seja orientado por um interesse emancipatório em que se procura que a prática dos educadores/professores envolvidos seja uma praxis informada e comprometida eticamente, assente numa sabedoria prática. Assim, através de uma metodologia que defendemos ser participativa, colaborativa, sistemática, política, crítica e orientada para a mudança, num exercício de autonomia coletiva que se articula com a responsabilidade relacional e com o respeito pelo outro e por si próprio, em condições de pluralidade, os educadores/professores participantes foram chamados a assumir a responsabilidade pelas decisões e atos realizados na construção de um horizonte partilhado, a procurar a melhorar a racionalidade e justiça das suas próprias práticas educacionais e a sua compreensão sobre essas mesmas.

Este é um processo ainda em curso, iniciado em setembro de 2021. Realizamos sete momentos de formação mensalmente, durante os quais todos fomos convidados a fazer uma revisão da literatura sobre conceitos fundamentais no âmbito da participação das crianças. Refletimos assim, conjuntamente, sobre questões como o *significado da participação das crianças* (Hart, 1992; Tomás & Gama,

2011); *as escolas como base para a investigação e desenvolvimento comunitários* (Hart, 1992; Susinos & Ceballos, 2012); os processos de *investigação com crianças* (Hart, 1992); a identificação de *fatores que afetam a capacidade de participação das crianças* (Hart, 1992; Susinos & Ceballos, 2012), pedindo aos educadores/professores que, em cada centro em que trabalham, identifiquem, depois das leituras realizadas, os fatores que afetam a participação das crianças facilitando ou inibindo em cada centro; ainda foi proposta uma reflexão sobre diferentes *propostas de graus de participação das crianças/alunos nas escolas* (Hart, 1992; Shier, 2001; Fielding, 2012; Cunha, 2018).

## **APRESENTAÇÃO DAS DIFERENTES PROPOSTAS DE GRAUS DE PARTICIPAÇÃO**

Neste ponto do processo foi proposto que os educadores/professores fizessem uma apreciação crítica das diferentes propostas de gradação da participação das crianças/alunos, com os aspetos que consideravam mais pertinentes/interessantes/adequados aos contextos, assim como os que consideravam que não faziam sentido para os contextos em que vivem. Assim em janeiro de 2022 os vários centros educativos apresentaram as suas propostas de gradação de participação das crianças na escola, a partir das quais foi possível fazer 3 propostas de escalas diferentes:

### **1ª proposta**

#### **Nível A - Crianças como fontes de informação**

1. Crianças/jovens são escutados, mas não participam, não são informados dos processos resultantes dessa recolha

#### **Nível B - envolvimento de nível intermédio - as crianças/jovens colaboram**

1. Crianças/Jovens cuidadosamente observadas/escutadas ativamente pelos adultos – processo a partir do qual os adultos ampliam os seus interesses/opiniões
2. Crianças/jovens desafiados pelos adultos a partilhar as suas opiniões de forma regular e sistemática (também os mais invisíveis e tímidos)
3. Apoiar/Incentivar as crianças/jovens a expressarem-se e a levarem os seus interesses mais longe de forma regular e sistemática

#### **Nível C - participação ativa, envolvimento diário: as crianças/jovens codecidem, fazem parte das decisões - democracia**

4. Envolver/implicar as crianças/jovens em processos de tomada de decisão
5. Partilhar responsabilidades e tomadas de decisão entre adultos e crianças/jovens (formulação alternativa - Aprendizagem intergeracional)

## 2ª proposta

Não incluir níveis negativos, embora com consciência do que é participar e o que não é participar

1. Operar (aluno aprende a participar)
2. Apoiar/orientar (ajuda, orientação, conhecimento, co-autoria)
3. Expôr a visão (apresentar o ponto de vista, escutar pontos de vista)
4. Decidir (o aluno decide-se e decide - comprometimento e responsabilização)
5. Analisar e avaliar a participação - revisão do processo - feita por alunos e adultos, no seu contributo para uma melhoria da Escolar

## 3ª proposta

### Alunos não participam de forma efetiva

1. Alunos como fonte de informação

### Alunos colaboram, papel de liderança do adulto

2. Alunos como respondentes ativos
3. Alunos como co-investigadores

### Alunos participam de forma efetiva na transformação da realidade, com vista à construção do bem comum

4. Alunos como produtores de conhecimento
5. Alunos como coautores, cidadãos democráticos
6. Aprendizagem intergeracional como democracia vivida

Com base nestas três propostas, na sessão seguinte, os educadores/professores foram convidados a encontrar conjuntamente uma proposta de escala de participação que considerassem adequada às diferentes necessidades e objetivos identificados nas três propostas realizadas. Com base neste trabalho surgiu uma nova escala de participação.

## APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA ATUAL

### O modelo

O modelo é baseado em 6 níveis de participação, organizados em 4 categorias: A) Participação Condicionada; B) Participação Consultiva; C) Participação Colaborativa; e D) Participação Democrática, Codecisora.

Em cada nível de participação, contudo, os indivíduos e as organizações podem ter diferentes graus de compromisso com o processo de empoderamento. Apoiando-se no referencial de Shier (2001), os "Pathways to Participation", o modelo pretende aprofundar essa situação identificando três estágios de compromisso em cada nível: *abertura*, *oportunidade* e *requisito*.

Em cada nível, uma *abertura* ocorre assim que um participante está pronto para operar nele. Ou seja, quando faz um compromisso pessoal ou uma declaração de intenções de trabalhar de uma determinada forma. É apenas uma abertura, uma vez que a oportunidade para a fazer acontecer pode não estar disponível.

O segundo estágio, uma *oportunidade*, ocorre quando são satisfeitas as necessidades que permitirão ao trabalhador ou à escola operar neste nível na prática. Essas necessidades podem incluir recursos (incluindo tempo para a equipa), capacidades e conhecimentos (obtidos, possivelmente, por formação), desenvolvimento de novos procedimentos ou novas abordagens para tarefas estabelecidas. Por fim, um *requisito* é concretizado quando se torna política consensualizada da escola que o pessoal deve operar nesse nível. Torna-se uma condição obrigatória que o pessoal e a escola trabalhem dessa forma: trabalhar de uma determinada maneira, permitir um nível específico de participação das crianças e dos jovens, internalizando-o, assim, no sistema.

### Categoria A - Crianças/jovens como fontes de informação: Participação Condicionada

1. Crianças/jovens são escutados, não participam nas tomadas de decisão nem são informados dos processos resultantes dessa recolha, mas o resultado dessa escuta é tido em conta nas decisões tomadas.

### Categoria B - Crianças/jovens contribuem: Participação Consultiva

2. Crianças/Jovens são cuidadosamente observados/escutados ativamente pelos adultos, processos a partir dos quais os adultos ampliam os seus interesses/opiniões.
3. Crianças/jovens são desafiados pelos adultos a partilhar as suas opiniões de forma regular e sistemática - também os mais invisíveis e tímidos.

### Categoria C - Crianças/jovens participam ativamente, num envolvimento diário: Participação Colaborativa

1. Apoio/Incentivo às crianças/jovens a expressarem-se e a levarem os seus interesses mais longe, de forma regular e sistemática

### Categoria D - Crianças/jovens codecidem, fazem parte dos processos de decisão: Participação Democrática, Codecisora

1. Envolvimento/implicação das crianças/jovens em processos de tomada de decisão
2. Partilha de responsabilidades e tomadas de decisão entre adultos e crianças/jovens (formulação alternativa - aprendizagem intergeracional)

## PRÓXIMOS PASSOS

Mas este processo, que se deseja seja um processo de investigação participado por todos, ainda não tinha contado com a participação das crianças na construção da proposta de escala de participação. Assim, a partir desta reflexão, foi também pedido aos educadores/professores que elaborassem, por centro educativo, uma proposta de instrumentos e metodologias de recolha de dados que permitissem recolher, junto das crianças, dados que aju-

---

dassem a aperfeiçoar esta proposta, no sentido de envolver a visão das crianças dos centros educativos sobre esta questão. A ideia era tentar perceber o que as crianças/alunos consideravam ser os espaços de participação possível, identificando fatores facilitadores e inibidores de participação (no sentido de perceber as suas conceções iniciais), e, num momento posterior, mostrar outras experiências de participação das crianças, voltando a questioná-los sobre o mesmo.

Tendo consciência de que os oito centros educativos da rede têm realidades muito distintas e que também trabalham com crianças em faixas etárias muito diferentes, percebeu-se que seria importante criar grupos de trabalho por valência educativa, no sentido de fazerem propostas de escolha de metodologias de recolha de dados adequados a cada contexto e público alvo. No sentido de orientar os trabalhos foi pedido que fizessem as suas propostas com base em questões centrais como: Administração dos instrumentos de investigação / Instrumentos de recolha de dados / Propostas de guiões (entrevistas/grupos focais...) / Critérios de definição das amostras/Calendarização das atividades.

Este é um processo em curso, um processo que se começou neste ano letivo, lado a lado com educadores dos oito centros educativos da rede das Irmãs Doroteias. Um processo através do qual se pretende contribuir, para que o caminho rumo à Escola Que Queremos seja rico, participativo, orientado, reflexivo, partilhado, inclusivo e significativo para todos.

## Referências bibliográficas

- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação-alguns apontamentos de reflexão. *EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73.
- Cunha, M. (2018). *Dinâmicas de participação das crianças: o orçamento participativo das escolas: estudo de caso* (Dissertação de mestrado), Universidade do Minho, Braga.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flores, M. A., & Silva, A. M. (2019). Investigação-ação: reflexão, ação e transformação. *EstreiaDiálogos*, 4(1), 9-13.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.
- Doroteias da Província Portuguesa (2020). *Perfil dos(as) Alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Schafer, R. M. (1992). *O ouvido pensante*. Unesp.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Susinos Rada, T. & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades*. II Encontro de Sociologia da Educação.

# COMUNICAÇÕES I





## Participação das Crianças - Projeto como abordagem pedagógica baseada em problemas: “O Espaço”

*Externato do Parque*  
Alexandra Gonçalves

### Resumo

Este artigo tem como objetivo dar a conhecer a temática desenvolvida “O Espaço”, em contexto de pré-escolar, numa sala de 5 anos. Apresenta-se e discutem-se os resultados de uma experiência de trabalho com base nos interesses e questões do grupo, utilizando o método de pedagogia de projeto.

### Palavras-chave:

Pedagogia de projeto; Interesses da criança; Participação das crianças; Assembleias de Turma; Escuta; Registo em teia; Avaliação do projeto; Criatividade;

### Abstract

This article aims to present the theme “Space”, developed in a preschool context, in a 5 years old classroom. It presents and discusses the results of a work experience based on the interests and questions of the group, using the project pedagogy approach.

### Keywords:

Project pedagogy; Child interests; Children’s participation; Class Assemblies; Listening; Web registration; Project evaluation; Creativity

### EXPERIÊNCIA

A temática “O Espaço” surgiu através de um diálogo com o grupo após a leitura de uma história. As crianças colocaram diversas questões relacionadas com o espaço e outros assuntos. À medida que a conversa decorria, fomos organizando as questões para poderem ser respondidas: foram registadas e afixadas na sala. Em Assembleia de Turma foram definidos o tema e as questões a explorar e foi realizado um registo em teia: o que queriam saber, o que já sabiam, como iriam procurar as respostas e quais os materiais que iriam ser necessários, quer para a pesquisa quer para a execução das ideias criativas que surgiram.

E assim iniciou-se o trabalho de pesquisa na biblioteca, em livros temáticos que foram levados para a escola, em pesquisa no computador, em parcerias com entidades/técnicos. A parceria com a entidade Ciência Viva partiu dos adultos envolvidos e com a iniciativa da Semana Mundial do Espaço, “O Espaço Vai à Escola”. Foram estabelecidos contactos e foi possível receber um engenheiro aeroespacial na sala de aula, que respondeu a questões previamente elaboradas pelo grupo de crianças, em Assembleia de Turma. Esta visita despertou nas crianças outras dúvidas/interesses, a necessidade de descobrir e de saber mais.

A cada descoberta, o grupo queria voar cada vez mais e desafiar a imaginação. E assim, surgiu a ideia de transformar a sala num “espaço”: Forrar o teto da sala a preto, construir os planetas, a lua e o sol. Distribuíram tarefas, organizaram trabalho, fizeram levantamento dos materiais necessários e pediram a colaboração dos Pais. E o sonho do grupo criou asas e realizou-se.

Construíram o sistema solar forrando o teto da sala, descobriram cada planeta e suas características. Investigaram quem foram os primeiros homens a ir à Lua, realizaram trabalhos de pesquisa e descobriram o movimento de rotação e translação. Quiseram construir um veículo espacial para ir à Lua; acreditaram que poderia existir vida para além da existente do nosso planeta e imaginaram como poderiam ser os extraterrestres e como viveriam. Toda esta viagem só foi possível realizar porque as crianças foram agentes ativos e interventivos na sala de aula: foram escutados, questionaram, investigaram, imaginaram, avaliaram e criaram.

O envolvimento dos professores coadjuvantes da turma era um dos objetivos: toda a equipa educativa da turma a vivenciar o projeto. O professor de educação física realizou aulas de treinos de astronautas criados pelo ESERO para crianças. Dialogámos sobre a importância da alimentação saudável e fomos plantar e semear legumes na horta da nossa escola.

Nas aulas de Inglês, a professora ensinou vocabulário relacionado com a temática, assim como canções.

O grupo tinha como objetivo falar com um astronauta ou ir mesmo à NASA. Apesar da tentativa de contacto com entidades estrangeiras e nacionais, não obtiveram nenhuma resposta. Mas através de uma mãe foi possível realizar uma videochamada com um engenheiro aeroespacial, que está ligado ao projeto ROVER (emissão de robots para Marte) e que colaborou em diversos projetos espaciais. Mais uma vez, foi realizada uma lista de questões em Assembleia de turma e partilhada com o engenheiro Nuno Silva. Nesta vídeo conferência, além de responder

às questões: “Como é que se constrói os veículos espaciais? Quais são os materiais?”, “Como é que se mandam os veículos espaciais para o espaço?”, “Já foi à Lua? Já foram a algum planeta além de Marte?”, “Como é que os veículos espaciais saem do foguetão?”, “Como é que podemos ir ao espaço?”, “Quais são os nomes dos veículos espaciais?”, “Os veículos espaciais levam gasolina?”, “O que é que um astronauta precisa para ir ao espaço?”, “Os astronautas têm um ecrã para ver se o veículo espacial está a ir a Marte ou não?”, “Como é que transmitem as mensagens para Portugal ou outro país?”, “O que é o buraco negro? E se já o viram?”, “E se há extraterrestres?”. Também partilhou vídeos e experiências de lançamentos de foguetões, construção de veículos espaciais e utilização dos mesmos.

A ideia para terminar o projeto foi construir um livro: foi elaborado um índice em Assembleia de Turma e depois cada criança inscreveu-se numa temática e elaborou a página com a informação recolhida. E por último, foi realizada uma notícia como se “fosse um jornal”. Foi escrita a notícia em grande grupo e depois a educadora criou na aplicação FODEY a notícia.

## METODOLOGIA

O trabalho de projeto pode ser “um estudo em profundidade sobre determinado tópico” (Katz & Chard, 1989, p.2) ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 40). Assim sendo, a educadora registou as ideias que as crianças sugeriram no primeiro diálogo após a história “Aqui estamos Nós”, de Oliver Jeffers. Estas foram algumas das questões: “Será que há água noutras planetas? E árvores? e Animais?”, “Porque é que o espaço é escuro?”, “O Planeta Terra está doente? Mas está constipado? Porquê? É do lixo?”, “Será que há outros espaços?”, “Nós temos vulcões. Será que há mais planetas com vulcões?”, “O planeta Saturno é uma bola com linhas à volta. o que são essas Linhas?”, entre outras. Em Assembleia de Turma foi decidido qual a temática que iriam explorar, o que queriam saber e o nome do projeto: “O Espaço”. As atividades a desenvolver, o método como queriam obter informação e como apresentá-la partiu sempre das crianças e em Assembleia de Turma. Estas reuniões semanais serviram para refletir, dialogar e avaliar o desenvolvimento do projeto: o que tinham feito, o que ainda faltava fazer, como iriam fazer e o que não estava a correr bem.

É importante desenvolver nas crianças o espírito crítico além de todas as outras competências importantes para o seu desenvolvimento. Assim como é importante saber respeitar e aceitar as ideias dos outros.

## RESULTADOS/CONCLUSÕES

A metodologia de projeto como abordagem pedagógica baseada em problemas permite que as crianças se envolvam e sejam agentes ativos e participativos no processo de aprendizagem. Neste caso, as crianças tiveram oportunidade de interrogar, questionar, procurar informação, conhecer especialistas relacionados com a temática e obter respostas às questões formuladas, descobrir novos conceitos e realizar novas aprendizagens. Construíram, criaram e sonharam.

## Referências bibliográficas

- Doroteias da Província Portuguesa (2020). *Perfil dos(as) Alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.

## Semana das Artes - Participação das Crianças e Jovens

Colégio Nossa Senhora da Paz  
Ana Paula Alves Teixeira

---

### Resumo

A experiência que serve de base a este texto centrou-se nos alunos e na sua participação ativa e colaborativa. Foi implementado no Colégio Nossa Senhora da Paz, ano letivo 21/22. O projeto foi organizado pelos alunos do Ensino Secundário de Artes Visuais, com a supervisão da docente de Desenho A, o evento que decorreu em três dias, envolveu todos os alunos do 2º e 3º ciclo do Colégio.

Os resultados demonstraram que este projeto teve uma repercussão muito positiva em toda comunidade educativa e concluiu-se que será importante a sua continuidade nos próximos anos letivos.

### Palavras-chave:

Participação das crianças e jovens; Semana das Artes na Paz; Arte nas Escolas; Artes Visuais e os Jovens, Eventos Artísticos na Escola.

### Abstract

The experience that serves as the basis for this text is focused on students and their active and collaborative participation. It was implemented at Colégio Nossa Senhora da Paz, scheduled for 21/22. The project was carried out by students of Secondary Education of Visual Arts A, with a supervision of Visual Arts, the event took place in three days, organized by all students of the students of Drawingº and 3rd Drawing Cycle.

The positive results that this project had a lot of repercussion in the entire educational community, and it was concluded that that it will be important to in the next years.

### Keywords:

Participation of children and young people; Arts in Peace Week; Art in Schools; Visual Arts and Young People, Artistic Events at School.

---

## INTRODUÇÃO

Na atualidade damos cada vez mais atenção à opinião, participação e envolvimento das crianças e jovens, pois é com ela e para elas que trabalhamos. Atendendo ao Perfil dos alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias, fazendo dos alunos agentes de transformação da realidade permitindo desenvolver a cooperação, a responsabilidade, a criatividade e por fim ser crítico, surgiu a Semana das Artes, no Colégio da Paz.

A participação das crianças, para que possa ser um instrumento democrático de envolvimento dos alunos, deve estar incorporada no ambiente escolar ou numa rede, de uma forma orgânica e quotidiana. Os alunos não serão verdadeiramente envolvidos se essas consultas não acontecerem através de dinâmicas, instrumentos e linguagens compreensíveis e estimulantes para eles. (Cortesão & Jesus2022).

Considera-se, assim, que é manifestamente positivo, para a comunidade em geral, criar cenários nos quais as crianças possam partilhar com adultos, na escola, a sua *vivência* - no mundo adulto, no processo de reflexão e de mudança, dando-lhes oportunidade para desenvolverem relacionamentos, não descurando estratégias de desenvolvimento cognitivo que são cruciais para a sua sobrevivência na vida adulta (Jansson, Martensson & Gunnarsson, 2018).

Assim nasceu “A semana das Artes” uma iniciativa dos jovens para os jovens e adultos que obteve grande impacto nos intervenientes.

## A EXPERIÊNCIA

A ideia da “*semana das artes*” surgiu de um diálogo entre um grupo de alunos e a docente de Desenho A, no final do ano 20/21, onde foram discutidas sugestões dos alunos para o próximo ano letivo.

Reconhecemos a importância da Convenção Internacional sobre os direitos das crianças que reconhece o papel destas na tomada de decisões que lhes dizem respeito (UNICEF, 2017). Isto porque o impacto da voz dos alunos é extraordinário, tornando-os mais motivados e levando-os a envolverem-se mais numa determinada atividade (Holcar Brunauer, 2019).

Dando aos alunos algum poder de decisão, estamos a partilhar responsabilidade permitindo influenciar também o resultado. Neste contexto, a docente de Desenho A considerou a proposta “semana das artes” para integrar as atividades gerais do ano letivo 21/22, envolvendo as turmas do 10º, 11º e 12º ano do curso de Artes Visuais do ensino secundário.

A organização da “semana das artes”, pelos alunos, sob orientação e supervisão da docente de Desenho A, consistiu em organizar, durante três dias, palestras com convidados de diversas áreas (plásticas, arquitetura, fotografia, design de produto e ilustração). Para além destes momentos de aprendizagem, os alunos das turmas envolvidas também foram responsáveis por criar/organizar workshops para os restantes colegas do ensino básico,

sendo monitores dos mesmos, auxiliando os alunos mais novos, apresentando técnicas e instrumentos. Sendo conscientes que a participação dos alunos não se deve limitar apenas a aspetos funcionais ou de consulta, mas que deve ser parte de um efetivo diálogo interpessoal que visa desenvolver a participação e a emancipação dos alunos (Amorim & Azevedo, 2017).

Esta atividade, requereu por parte dos alunos um investimento, em tempo de aula e fora dela, para preparar as atividades a realizar, o que foi muito enriquecedor, pois os alunos foram percebendo que uma iniciativa destas pede muita preparação e planeamento, desde convites formais aos convidados, divulgação do evento, mapa de tempos e intervenientes. E foi com muito empenho e dedicação que se envolveram em cada etapa do projeto.

Nesse sentido, elaborou-se uma matriz, para a rigorosa planificação do projeto e instrumentos de avaliação específicos, bem como documentos que os alunos ajudaram a construir para planificação das atividades desses dias. Os alunos criaram um documento de planificação para cada dia, onde estava descrito os eventos a realizar, recursos, materiais e agentes envolvidos.

A iniciativa pretendeu dar voz aos alunos, indo ao encontro dos seus desejos, deu-lhes “palco de atuação” e de ação, tendo sido acompanhada pela docente de Desenho. A para garantir aprendizagens ativas e efetivas.

### A PREPARAÇÃO/ORGANIZAÇÃO



Convite endereçado a artistas

Somos alunos de Artes Visuais do Ensino Secundário do Colégio Nossa Senhora da Paz, no Porto. Vamos realizar a semana das Artes nos dias 29, 30 e 31 de março de 2022, no nosso Colégio. Em cada dia teremos um convidado do mundo das Artes para nos falar do seu percurso e do seu trabalho. Poderemos contar consigo?.... Temos todo o gosto que fizesse parte dele.

**WORKSHOP GLOW**

Turma:  
Nº de alunos:  
Dia:  
Hora:  
Organizador:

**Piano**

**Material**

### À CONVERSA COM ARTISTAS



### WORKSHOPS COM AS TURMAS E INTERVENÇÃO ATIVA DOS ALUNOS DE ARTES COM OS RESTANTES COLEGAS





## METODOLOGIA

A metodologia contemplou um cariz quantitativo e qualitativo.

Para a recolha de dados optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, para aferir os resultados da iniciativa na perspetiva dos alunos, tendo os mesmos sido posteriormente analisados. A par da observação direta dos alunos em contexto de trabalho feita pela docente que coordenou a atividade, também se realizou em conjunto com os alunos uma rubrica de avaliação e ainda aplicou um questionário aos jovens envolvidos e aos adultos, trazendo assim, uma outra visão do resultado final da iniciativa.

Algumas frases retiradas dos questionários:

“Aprendi mais técnicas e melhorei a comunicação com os outros.”

“Conheci mais sobre o mundo de trabalho das diferentes profissões artísticas.”

“Agi com autonomia quando estava a ensinar os alunos mais novos nos workshops.”

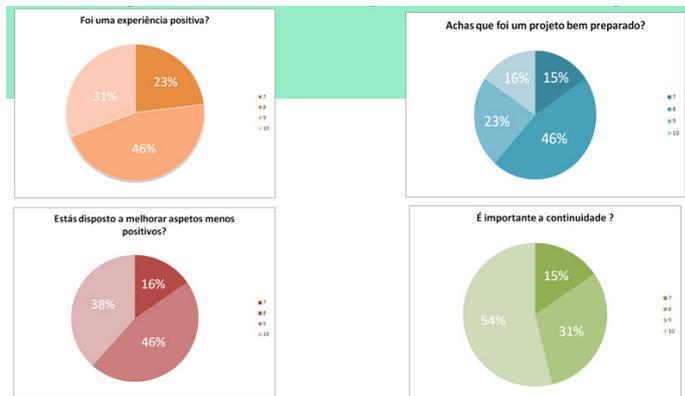
“Cooperei com os adultos no ensino e no convívio.”

“Ajudei a planificar e organizar os workshops.”

“Consegui resultados eficazes e positivos, porque foi um trabalho em grupo e teve um resultado excelente.”

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Triangulação dos resultados



Concluiu-se que uma percentagem elevada de alunos, considerou uma experiência positiva. Foi evidente a boa organização do evento. Grande parte dos alunos estão dispostos ainda a melhorar alguns aspetos e mais de oitenta por cento quer continuar este evento no próximo ano letivo.

Ouvir a voz do aluno é imperativo, pois o seu envolvimento é vital para a melhoria da escola. (Fletcher, 2005)

## CONCLUSÃO

Este evento, teve por parte de toda a comunidade educativa um entusiasmo e envolvimento muito satisfatório e prazeroso, será para continuar no próximo ano letivo e da análise da avaliação que se fez, já surgiram novas ideias e correções a considerar.

Os alunos foram efetivamente agentes de transformação e desenvolveram a cooperação, responsabilidade, criatividade e o sentido crítico, conforme referido no Perfil dos(as) Alunos(as) | Centros Educativos das Irmãs Doro-teias, chamando a restante comunidade educativa a participar do evento que eles próprios organizaram. As Artes foram mais valorizadas, admiradas e como fazendo parte das nossas vidas, quer em estudo efetivo, quer de apoio à criatividade em qualquer área da vida de cada um.

---

## Referências bibliográficas

- Amorim, J. P., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (Orgs). (2020). *Guia Participação das Crianças e Jovens, Centros Educativos Das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Cortesão, I. & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1-34. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10729>
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners in School Change*. <https://soundout.org/2022/04/28/meaningful-student-involvement-guide-to-students-as-partners-in-school-change/>
- Holcar Brunauer, A. (Ed.). (2019). Student Voice in Education. CIDREE Yearbook 2019. National Education Institute Slovenia. [https://www.zrss.si/pdf/CIDREE\\_Yearbook\\_2019.pdf](https://www.zrss.si/pdf/CIDREE_Yearbook_2019.pdf)
- Jansson, M., Mårtensson, F. & Gunnarsson, A., (2018). The meaning of participation in school ground greening: a study from project to everyday setting. *Landscape Research* 43(1), 163-179. DOI10.1080/01426397.2017.1306623
- Trevisan, G. (2012). *Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2868>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativo*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

## Os Clubes: Adaptar, (Re)Inventar e Arriscar

*Externato do Parque*  
Mariana Gomes

### Resumo

Conscientes dos múltiplos e crescentes desafios da educação, as metodologias ativas revolucionaram as práticas em sala de aula. Estas metodologias são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na sua relação com os professores, uma vez que tornam o aluno protagonista da sua própria aprendizagem. Esta comunicação procura partilhar uma experiência implementada no Externato do Parque, com o objetivo de contribuir para a reflexão acerca de estratégias que promovam aprendizagens significativas nos alunos que frequentam o colégio. É neste contexto que os Clubes surgiram como estratégia fundamental na gestão do curricular, uma vez que promovem uma metodologia ativa, através de aprendizagem baseada em jogos. Tal fomentou um maior envolvimento e motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, uma maior confiança e autonomia dos alunos. Com este artigo, e uma vez que os Clubes foram um dos primeiros passos para integrar metodologias ativas em sala de aula, procuramos contribuir para a reflexão sobre novas práticas que incluam as dinâmicas utilizadas nos Clubes no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

### Palavras-chave:

Inovação, Metodologias ativas, Aprendizagem baseada em jogos.

### Abstract

Aware of the multiple and increasing challenges in education, active learning methods revolutionized classroom practices. These methodologies are essential in students learning process and in student-teacher relationship, since they assign to the student the role of protagonist in his/her own learning. This communication shares an experience implemented at Externato do Parque, with the purpose to contribute to the reflection about strategies that promote children's/student's meaningful learning. In this context, these Clubs were created as a core strategy in Curriculum Management, as they promote an active methodology through game-based learning. This stimulated greater learning motivation and involvement and, consequently, higher students' confidence and autonomy. With this article, and since the Clubs were one of the first steps to integrate active learning methods in the classrooms, we seek to contribute to the reflection of about new practices that include the dynamics used in the Clubs in the teaching- learning process in "Português", "Matemática" and "Estudo do Meio".

### Keywords:

Innovation, Active methodologies, Game-based learning.

## INTRODUÇÃO

“A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (Bacich & Moran, 2018, p. 23).

Perante o contexto de mudança e inovação pedagógica, somos desafiados a potenciar diferentes metodologias de aprendizagem ativa. Desta forma, os docentes sentem-se cada vez mais estimulados a (re)pensar e a inovar as suas práticas com e para os alunos, sendo imprescindível “abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção de aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p. 92).

Nas últimas décadas, vários autores têm vindo a salientar a importância da implementação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, Silberman (1996) aponta que a aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino muito eficaz quando comparada

com os métodos de ensino tradicionais, uma vez que com metodologias ativas, os alunos aprendem melhor e com mais qualidade, envolvendo-se nas atividades com maior interesse e motivação. Para além disso, e segundo Ribeiro (2005), os alunos que experienciam esta metodologia adquirem uma maior confiança na tomada de decisões, na aplicação do conhecimento em situações concretas e numa melhoria do relacionamento com os seus pares, aprendendo a expressar-se melhor oralmente e por escrito. Nesse sentido, esta comunicação objetiva-se em partilhar e refletir sobre uma metodologia ativa que possibilita uma prática pedagógica mais eficaz no processo de aprendizagem dos nossos alunos.

## EXPERIÊNCIA

Neste contexto de desafio e partilha, decidimos implementar uma nova estratégia na gestão curricular para promover aprendizagens inovadoras e transformadoras. Assim, os Clubes tiveram início no ano letivo transato, nas turmas de 1º e 2º ano, nas áreas de Português e Matemáti-

ca, respetivamente. O objetivo desta dinâmica é desenvolver a aprendizagem baseada em jogos, uma vez que através dela o aluno “experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades” (Alves & Bianchin, 2010, p. 283).

Segundo Sugar e Sugar (2002), a utilização dos jogos beneficia o currículo escolar, tornando-o mais interessante, motivador e enriquecedor, uma vez que os jogos ajudam na compreensão dos conteúdos curriculares, adaptam-se às aprendizagens essenciais, promovem a variedade e flexibilidade nas aulas, reforçam o conhecimento e são desafiantes, criando nos alunos motivação para ultrapassar obstáculos à aprendizagem.

Este desafio constituiu uma experiência globalmente positiva, uma vez que os alunos expressaram o desejo, numa Assembleia de Delegados, da continuação dos Clubes no ano seguinte, na área do Estudo do Meio. Face a este pedido, a Direção decidiu implementar um novo Clube no 3º ano de escolaridade.

## METODOLOGIA

A preparação destes Clubes implicou uma planificação racional-linear a partir das aprendizagens desenvolvidas em sala e tendo em conta as características de cada turma. Neste contexto, houve a necessidade de criar uma brochura com as atividades realizadas durante o ano letivo, como elemento fundamental de consulta na ação pedagógica dos profissionais. Esta é composta pelas aprendizagens essenciais, pelos recursos/materiais e pela sua operacionalização. Desta forma, os principais objetivos dos Clubes são:

- Clube P - contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita;
- Clube M - reforçar os conteúdos abordados, previamente, em sala de aula pela professora titular.

No que concerne ao Clube EM, no início do ano letivo, realizou-se uma reflexão com os alunos para aferir quais as suas expectativas e interesses em relação às atividades a realizar, tendo-se decidido, em conjunto, a realização de experiências de cariz científico.

No decorrer das atividades propostas, a observação e o *feedback* dos alunos são a metodologia principal no processo de recolha de dados que permitem avaliar a aceitação e o sucesso das mesmas, servindo de base para planificações futuras. Para além disso, no final de cada período, os alunos fazem uma autoavaliação da sua participação nos Clubes, indicando o seu grau de envolvimento e participação nas atividades e o respeito pelos colegas e materiais. Paralelamente, no final do ano letivo, é solicitado aos alunos a avaliação geral dos Clubes, indicando se

gostaram das atividades, quais as suas preferidas, se estas contribuíram para o sucesso das suas aprendizagens e sugerindo uma palavra que caracterize os mesmos. Estas dinâmicas foram realizadas através de uma reflexão em grande grupo em 9 turmas do 1º ciclo do Ensino Básico (1º ao 3º ano de escolaridade) do Externato do Parque.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Podemos concluir, pela reflexão em grande grupo, que é unânime para os alunos a importância e o gosto pelos Clubes, referindo as atividades como “*giras, divertidas, maravilhosas, fantásticas e incríveis*”. Os alunos afirmaram também que os Clubes contribuíram para o sucesso das suas aprendizagens:

“Gostei de todas as atividades e o Clube P ajudou-me aprender a ler e escrever.” – Madalena

“Eu achei o Clube muito importante porque ajudou-me na Matemática e ajudou-me a ficar em segundo lugar no Canguru Matemático.” – Luísa

“Ajudou-me muito na Matemática, a perceber as minhas dificuldades e aprender novos jogos.” – Vicente

Para além disso, os alunos que tiveram a oportunidade de experimentar esta dinâmica, avaliaram-na positivamente, desejando a sua continuação.

“Gostei muito dos Clubes e estamos felizes por termos conseguido o Clube EM, no 3ºano.” Laura

Acreditamos, portanto, que incluir o jogo nas dinâmicas de aprendizagem constitui uma mais-valia no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais dos alunos, como é preconizado no PA dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias e para a prática educativa dos professores. Nesse sentido, os autores Alves & Bianchin (2010) afirmam que através do jogo o aluno “[...] terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como: atenção, afetividade, concentração e outras habilidades perceptuais psicomotoras” (p. 284). Além disso, permite que os alunos aprendam de forma motivadora, estimulem a criatividade e promovam a socialização, uma vez que o jogo “desperta a criança, leva-a a uma participação ativa e permanente, proporciona-lhe uma liberdade de expressão e uma melhor integração social” (Costa & Cunha, 2007, p. 2). Para o professor, estas metodologias tornam as aulas mais dinâmicas e permitem uma relação mais próxima dos alunos, conduzindo assim para o sucesso das aprendizagens.

---

Esta estratégia foi um dos primeiros passos para integrar este tipo de metodologias ativas em sala de aula. A equipa educativa concluiu que os Clubes possibilitaram aos alunos, um maior envolvimento e motivação para a aprendizagem, permitindo a construção de aprendizagens significativas. Nesta linha de pensamento, revelou-se fundamental diversificar as metodologias ativas em sala de aula, deixando-nos a certeza, que este é o caminho certo a percorrer.

### **Referências bibliográficas**

- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Rev. psicopedag.*, 27(83) 282-287.
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação de inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Costa, R., & Cunha, A. C. (2007). *Jogo e educação: representações e práticas dos professores do 1º ciclo*. Universidade do Minho.
- Doroteias da Província Portuguesa. (2020). *Perfil dos(as) alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Allyn and Bacon.
- Ribeiro, L. R. C. (2005). *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia*. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos.
- Sugar, S. & Sugar, K. (2002). *Primary Games - Experiential Learning Activities for Teaching Children K-8*. Jossey-Bass.

## Percursos de aprendizagem de português facilitados pela Gestão do Currículo

*Colégio do Sardão*

Bárbara Cabral, Marisa Marcelo e Sónia Correia

### Resumo

Quando um aluno cuja língua materna não é o português é inserido no sistema educativo, qual deverá ser o papel da escola? E o do professor?

O Ministério da Educação e Ciência implementou a oferta da área curricular de Português Língua Não Materna (PLNM), desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, de forma a promover o sucesso educativo dos alunos migrantes recém-chegados ao sistema educativo português. Esta medida pretende dar uma resposta rápida e eficiente às necessidades destes alunos, que, desde logo, se encontram numa situação de desvantagem em relação aos alunos portugueses e que acompanham o currículo nacional. No presente ano letivo, recebemos alunos de outros países tendo sido necessário assegurar a sua integração e ensino, o que está intrinsecamente ligado à aprendizagem do português. Para tal, foi necessário fazermos uma gestão do currículo de forma a flexibilizarmos as práticas de ensino.

### Palavras-chave:

PLNM, educação, inclusão, flexibilização

### Abstract

When a student whose mother tongue is not Portuguese enters the education system, what should be the role of the school? And what about the teacher?

The Ministry of Education and Science implemented the offer of the curricular area of Portuguese Non-Mother Language (PLNM), from the 1st cycle of basic education to secondary education, in order to promote the educational success of migrant students who have recently arrived in the education system Portuguese. This measure aims to provide a quick and efficient response to the needs of these students, who, from the outset, are at a disadvantage compared to Portuguese students and who follow the national curriculum.

In this school year, we received students from other countries and it was necessary to ensure their integration and teaching that is intrinsically linked to the learning of Portuguese. To this end, it was necessary to manage the curriculum in order to make teaching practices more flexible.

### Keywords:

PLNM, education, inclusion, flexibility

## INTRODUÇÃO

Vivemos momentos de transformação a nível mundial que se repercutem cada vez mais a nível local. Há um aumento crescente de alunos, cada vez mais heterogéneos do ponto de vista linguístico, na escola portuguesa. Inseridos “numa sociedade onde se assiste ao fenómeno da globalização e à mobilidade das populações, exige-se uma escola que seja capaz de recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural”. (Leite & Rodrigues, 2000 cit. Balsa, 2006, p.231) E foi assente nestes princípios, bem como nos morais e religiosos, preconizados pela congregação a que pertence esta Escola, que nos debruçamos sobre a melhor forma de o fazermos.

## EXPERIÊNCIA

**Quando um aluno cuja língua materna não é o português é inserido no sistema educativo, qual deverá ser o papel da escola? E o do professor?**

“O XXII Governo Constitucional assume a educação como alicerce essencial para a promoção da justiça social e da

equidade, para a valorização dos cidadãos e para a cidadania democrática. Neste sentido, e tendo em mente a aposta numa escola inclusiva, a política educativa pretende garantir a igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos, ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. No desiderato de que as crianças e jovens oriundos de contextos migratórios usufruam de medidas de integração efetiva no sistema educativo, assim como na sociedade em geral, foram tomadas providências específicas para assegurar o acesso à educação e a melhoria do sucesso educativo dos alunos migrantes recém-chegados e, mais recentemente, dos refugiados, que não tenham o Português como língua materna ou que não tenham tido o Português como língua de escolarização”. (Despacho n.º 2044/2022)

Não há modelos ideais, pois cada escola e cada aluno são diferentes, a própria realidade de onde esses alunos vêm também é diferente e é necessário existir uma interação e partilha muito grande, entre todos os professores envolvidos neste processo, no sentido de ajudar estes alunos e facilitar a sua integração no meio escolar. É fundamental, principalmente, tornar este processo simples sem prejudicar o aluno, pois já é bastante difícil o facto de estarem

num país estrangeiro onde desconhecem a língua e a realidade.

A oferta da disciplina de PLNM destina-se a alunos vindos do estrangeiro que integram o sistema de ensino português:

- Com língua materna que não é o português;
- Filhos de emigrantes portugueses;
- Com língua africana como língua materna ou de comunicação.

Estão excluídos desta oferta os alunos oriundos do Brasil. O Ministério da Educação considera que os alunos brasileiros não são alunos de PLNM, pois têm uma norma de referência comum ao português.

De acordo com as indicações da DGE, os nossos alunos “acompanham o currículo nacional de Português” e beneficiam de aulas de apoio no âmbito do PLNM.

No que concerne à avaliação, são aplicadas adaptações no processo de avaliação, coerentes com o seu percurso académico, nível de ensino e proficiência. Nas restantes disciplinas do currículo atua-se de acordo com os diplomas legais em vigor que regulamentam o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas, “com vista a promover a equidade e a igualdade de oportunidades”.

### Metodologia

A escola necessita de professores formados em Língua Materna, conhecedores de modelos e métodos que validem tais práticas. Como os materiais existentes são poucos exige, por parte do professor, imaginação e conhecimentos. O professor deverá ser cuidadoso na elaboração da sua planificação, tendo em conta todos os conhecimentos prévios do aluno e as circunstâncias que o levam a encontrar-se neste processo de aprendizagem.

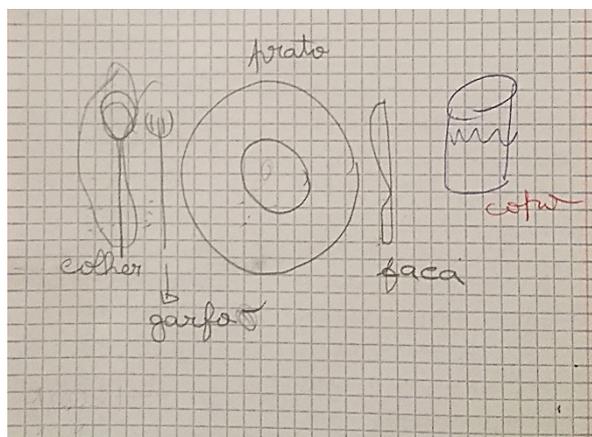
Conscientes da importância de uma abordagem multicultural e plurilíngue na educação, com vista a um desenho universal da aprendizagem, tendo por base os referenciais educativos existentes - Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Aprendizagens Essenciais, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) bem como o elaborado pela Congregação a que pertence a nossa Instituição de ensino, o Perfil Identitário do Aluno das Irmãs Doroteias, é necessário fazer-se uma eficaz gestão e integração da diversidade de saberes, quer em termos linguísticos, quer culturais, tendo presente a necessidade de aplicar-se uma pedagogia diferenciada, colaborativa e inclusiva.

O ensino do Português Língua Não Materna, para além de permitir práticas pedagógicas diferenciadas em contexto

de sala de aula, favorece a concretização de projetos inter e transdisciplinares no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

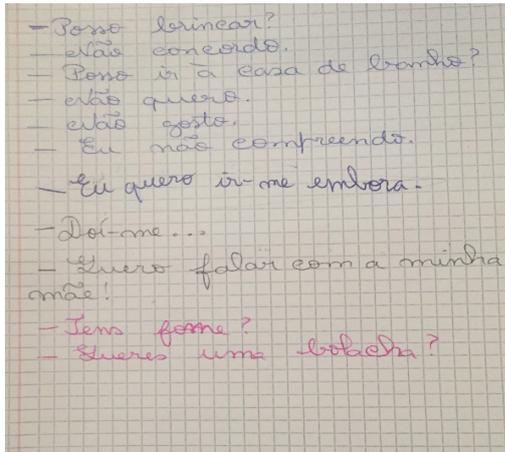
### Resultados

- O aluno encontra-se integrado na turma e na rotina escolar;
- Consegue ler e escrever palavras simples;
- Elabora pequenos diálogos;
- A matemática, acompanha, sem dificuldade, os conteúdos abordados;
- Em Estudo do Meio, ainda necessita de consolidar alguns conteúdos.



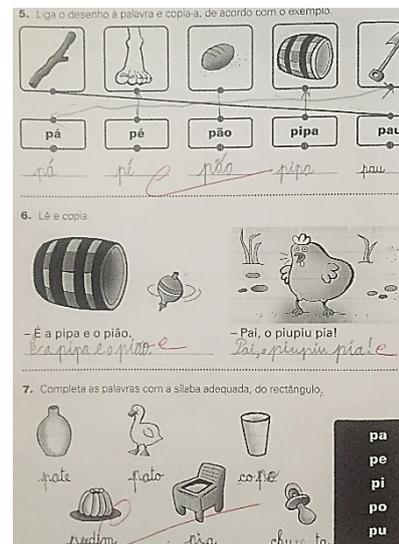
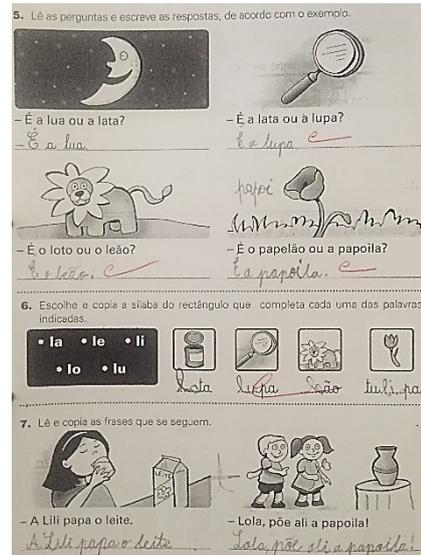
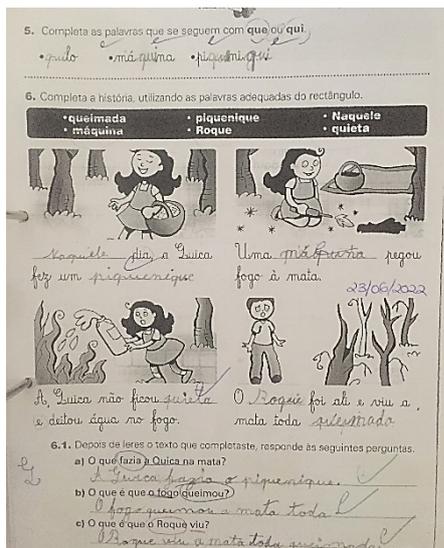
Foi possível verificar um enriquecimento dos seus conhecimentos metalinguísticos, o qual esteve intrinsecamente relacionado com o *input* linguístico adquirido, permitindo o desenvolvimento da compreensão e expressão. Fazendo uso de um vocabulário simples, introduziu-se, progressivamente, situações de maior complexidade da estrutura da língua.

Na aula, foi dedicada a mesma carga horária à oralidade e à escrita através de atividades profícuas e adequadas, em conformidade com as competências a atingir.



Em relação à oralidade, a estratégia mais utilizada foi dar a palavra ao aluno, o que lhe permitiu melhorar as suas competências de compreensão e expressão orais. Privilegiamos as recitações, resumos, recontos, debates, bem como a representação de textos dialogados, dramatizações de textos narrativos e simulações de situações do dia-a-dia.

No domínio da escrita, foram desenvolvidas atividades que pretenderam desenvolver a leitura, interpretação e análise textual, bem como conteúdos gramaticais. Para além destas estratégias, outras atividades foram utilizadas: consulta do dicionário, organização de um dossier temático e pesquisa orientada na Internet.



## DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Salientamos que a maior diferença entre a aprendizagem de uma segunda língua e a aprendizagem da língua materna prende-se com o facto de a primeira se fazer de forma natural, a segunda língua de forma artificial, (Bouton, 1977, p. 422) com todos os condicionalismos que possam daí advir, tais como o tempo, uma imigração ou uma necessidade.

Estes alunos bilingues apresentam maior facilidade na resolução de exercícios que envolvam conhecimentos metalinguísticos. Mas o aspeto mais importante desta faculdade de dominar outras línguas é, a nosso ver, o de comunicar com os outros.

Assim, consideramos que ao reunirmos diversas estratégias, técnicas e métodos, com o objetivo final de conseguir o sucesso e bem-estar destes alunos foi possível verificar um crescimento das suas competências comunicativas e sociais.

---

## Referências bibliográficas

- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Moraes Editores.
- Cabral, I. & Alves, J.M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202002/FEP\\_UCP\\_2018\\_Inovacao\\_Pedagogica\\_e\\_Mudanca%20Educativa.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202002/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf)
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2020). *Perfil dos/as Alunos/as dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2021). *Perfil do Educador*, (não publicado).
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2016). *Constituições e Regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti, Roma 1851*. Torres Novas.
- Despacho n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro. Diário da República n.º33 - II Série. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/2s/2022/02/033000000/0005300054.pdf>
- Gonçalves, D., Nogueira, I.C., Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Silva, C.V. & Gonçalves, J. L.(Coords.). (2022). *Inovação e (Trans)Formação Educacional*. ESEPF. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3160/3/inovacao\\_e\\_transformacao%20%281%29.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3160/3/inovacao_e_transformacao%20%281%29.pdf)
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7 (1), 36-45. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3033/1/Do%20conceito%20de%20inovacao%20pedagogica.pdf>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, Transformar e Valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação*, (pp.131-140). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>

## O poder da participação ativa: “A nossa participação não é à toa: damos ideias, opiniões e tomamos decisões.”

*Instituto S. José, Vila do Conde*

Adriana Moreira, Ana Patrícia Rodrigues, Maria Maciel, Sandra Esteves, Teresa Casal

### Resumo

As experiências de participação que temos desenvolvido no Instituto S. José são o reflexo do caminho seguido no âmbito do projeto Bússola 21 na área de inovação da participação das crianças. As assembleias de grupo/Centro, a utilização de instrumentos de organização social (utilizados em contexto de sala), a dinamização de espaços da Instituição são algumas das dinâmicas de participação desenvolvidas ao longo do ano letivo 2021/2022. O objetivo é promover a participação das crianças em contexto escolar, motivar e promover o seu desenvolvimento integral num espaço educativo que é o seu. Como resultado destas práticas conseguimos o seu maior envolvimento, demonstram estar mais felizes, autoconfiantes: Revelam a alegria da participação.

### Palavras-chave:

Participação, criança, experiências, práticas, voz.

### Abstract

The participation experiences that are being developed at the Instituto S. José reflect the approach adopted on the Project Bússola 21 and in the innovation area caring child participation. Among the several participation initiatives developed during the academic year 2021/2022, some highlights include the group/Centre meetings, application of social organization instruments in the classroom and promotion of broader events in the Institution. The aim is to promote the child's participation in the school context and to contribute to the motivation and integral development on his educational environment. The outcome of these practices includes greater involvement, happiness, and self-confidence. It reveals the joy of participation.

### Keywords:

Participation, child, experiences, practices, voice.

Considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o processo de planeamento e projeção de atividades não é de todo prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem. Este documento orientador da ação pedagógica do educador destaca a ideia de que as projeções de atividades devem ter como base as sugestões das crianças para que possam exercer o seu direito de participação em escolhas e assuntos que lhes dizem respeito. Escutar as vozes das crianças é dar a possibilidade de se exprimirem livremente e desenvolverem o seu espírito crítico e criativo.

Promover e garantir a participação das crianças implica um intenso trabalho de articulação de diversos atores e de múltiplos saberes, reconfigurando uma ou outra forma de pensar a infância e a escola. É um caminho para fomentar um processo de desenvolvimento do interesse pelas questões da participação, por parte dos adultos e por parte das crianças, ocasionando espaços de mútua aprendizagem. (Tomás e Gama 2011, citadas por Cortesão & Jesus, 2020)

No contexto de cada sala da Creche e Pré-escolar pretendemos potenciar cada vez mais a participação da criança nas rotinas/dinâmicas de sala. Criamos espaços e oportunidades diárias de tomada de decisão: As crianças têm a liberdade de expressar as suas ideias e gerir as atividades

do dia/semana. Planificam e avaliam o que foi realizado, decidem o que pretendem fazer. Selecionam projetos de interesse e conduzem as suas aprendizagens. A grande intencionalidade será sempre escutar as crianças, incentivar o espírito crítico, a capacidade de iniciativa, o diálogo em grupo, a negociação, a capacidade de decisão. Estamos a crescer neste sentido de participação.

Com esta rotina diária/semanal asseguramos a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem. O educador é um mediador, na medida em que irá promover um ambiente propício à utilização autónoma, crítica e criativa dos instrumentos de organização social, gerindo as situações/interesses/ideias que vão surgindo nas vivências do grupo, organizando tarefas, incentivando as crianças a atuarem com iniciativa e a assumirem as suas responsabilidades no espaço que lhes compete.

“A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres.” (OCEPE, 2016)

A participação das crianças no planeamento implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões. (OCEPE, 2016) Ao participarem no planeamento colaboram na construção do seu processo de aprendizagem.

O diário de grupo é um instrumento de organização social utilizado em contexto pré-escolar. Este registo semanal vai sendo preenchido diariamente e é utilizado no momento de assembleia de grupo onde é feito um balanço das atividades realizadas, as experiências vividas e numa atitude reflexiva, crítica e construtiva, um balanço socio-moral sobre a convivência enquanto grupo. Apoiar também a projeção de atividades para a semana seguinte.

Na assembleia de grupo as crianças e adultos da sala reúnem-se e debatem as aprendizagens e as relações sociais que estabelecem enquanto grupo. Caracteriza-se por promover uma comunicação aberta e compartilhada sendo a base da regulação da atividade social do grupo de crianças. É realizada a avaliação semanal com a leitura e discussão dos registos inseridos no diário de grupo, a avaliação das tarefas e elaborada uma previsão de dinâmicas/tarefas para a semana seguinte. (ideias-planificação).

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo. Esta apropriação do espaço dá-lhes a oportunidade de fazer escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes, imprevistas e criativas e de forma cada vez mais complexa. (OCEPE, 2016) Utilizamos em contexto de sala do pré-escolar o mapa de atividades. É um registo diário das áreas de interesse que as crianças vão explorando. O preenchimento deste instrumento conduz a uma reflexão individual sobre as áreas mais/menos frequentadas, gerando entre crianças/educador um alinhamento de estratégias para promover novas explorações, vivências e iniciativas para a frequência dessas áreas menos frequentadas. É um instrumento de organização social promotor da participação uma vez que incentiva a escolha livre, autónoma e consciente das experiências que pretendem realizar no dia-a-dia da sala.

A tabela das comunicações também é utilizada para promover a participação da criança. Considerando as diretrizes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos vários contextos de vida das crianças. Vão adquirindo/aproveitando competências comunicativas, desenvolvendo a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas. Com esta estratégia de participação as crianças têm a possibilidade de comunicarem descobertas, vivências, ações, acontecimentos importantes e significativos para si. Assuntos que podem ser debatidos e refletidos em grande grupo.

Ainda tendo como referência o documento acima citado, ao considerarmos a criança como agente do processo educativo e a reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas deci-

sões que a envolvem, estamos a privilegiar a participação como uma clara estratégia de aprendizagem. Deste modo, planejar com as crianças, individualmente, em pequenos/grande grupo constitui uma oportunidade de participação onde a criança faz propostas, prevê como as vai colocar em prática, com quem e que recursos vai utilizar.

De acordo com o Guia Participação das Crianças e Jovens, Centros Educativos das Irmãs Doroteias, a promoção de uma escuta regular das vozes das crianças através da organização de momentos formais em diferentes contextos, é um claro facilitador da participação. Acreditamos que estas dinâmicas/estratégias desenvolvidas no contexto das salas da Instituição são promotoras da participação das crianças. A metodologia de trabalho de projeto em contexto pré-escolar, garante e favorece uma educação motivada e aberta (parte dos interesses ou questões da criança), participada e partilhada (envolvimento na planificação e desenvolvimento do trabalho), cooperativa e em interação (trabalho em grupo/pares) e integrada e integral (mobilização de diferentes recursos e aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo). Ao longo deste ano letivo, desenvolvemos projetos de sala que contaram com a participação das crianças e foram mobilizados pelos seus interesses e motivações. Em parceria com os seus educadores as crianças manifestam as suas motivações, curiosidades e colocam em prática investigações, pesquisa de informações, construções. Cabe ao educador apoiar escolhas, preferências, interesses. "(...) é criar condições para o sucesso da aprendizagem, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos." (OCEPE, 2016:18)

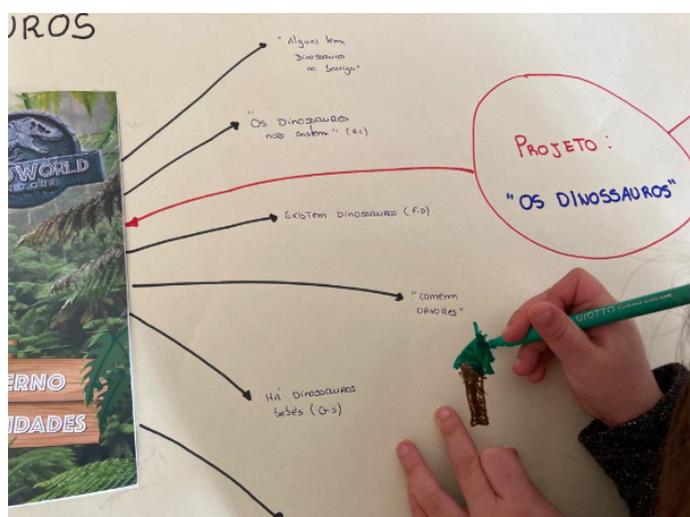




Fig.1 e 2 Planificação das crianças - Projetos de sala



Fig.4 Insufláveis - Dia da criança (proposta das crianças)

De acordo com L'Écuyer (2016) a curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite. Considerar a participação da criança no dia-a-dia é uma forma de incentivar e desenvolver o instinto de curiosidade da criança. A curiosidade tem um papel fundamental no seu desenvolvimento. Para além das práticas desenvolvidas em contexto de sala, destacamos o maior envolvimento e participação das crianças no Centro Educativo. Envolve-se e participam de um modo cada vez mais efetivo nas decisões e iniciativas que se desenvolvem no contexto escolar e que fazem parte do planeamento do Plano Anual de Atividades bem como em oportunidades criadas na dinâmica da Instituição. Durante este ano as crianças organizaram o dia de S.Martinho, o dia da criança e outros momentos significativos. Estamos conscientes da importância das oportunidades e do espaço que lhes deve ser dado para influenciarem os momentos de decisão, dinamizarem dias festivos e reorganizarem o seu ambiente educativo.



Fig.5 Dia da criança ("Queremos pipocas")

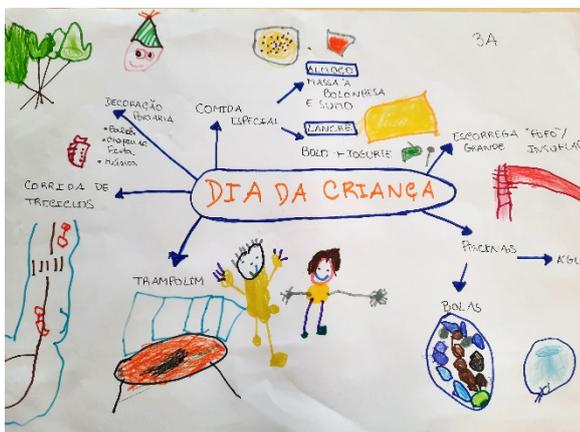


Fig.3 Planificação das crianças - Propostas para o dia da criança

Na transformação dos espaços da Instituição, as crianças têm desempenhado um importante papel. Em assembleia de Centro decidiram que para este ano letivo pretendiam reorganizar a cozinha das brincadeiras, localizada no espaço exterior da Instituição, e construir uma cabana. Nestes momentos de discussão e tomada de decisão discutem entre si as ideias apresentadas, fazem votações, negociações. Documentam propostas e as decisões finais. As assembleias de Centro passaram a ser constantes na vida do Centro Educativo e acontecem sempre que há decisões importantes a tomar.

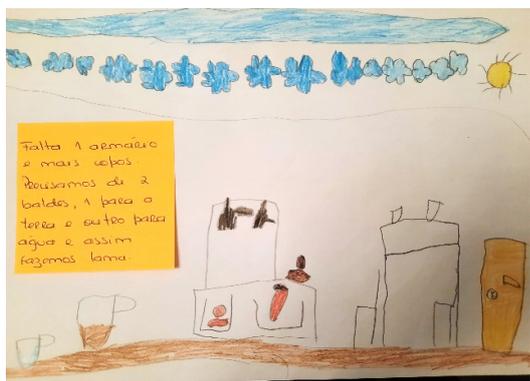


Fig.6 e 7 Planificação das crianças - Cozinha das brincadeiras



Fig.9 Explorações na cozinha das brincadeiras



Fig.10 Cabana e rede - Espaço exterior da Instituição

Na cozinha das brincadeiras as crianças envolvem-se em ações importantes: encher, esvaziar, misturar, escavar, manipular, moldar, espalhar, borrifar, apanhar, recolher... Ordenam, classificam elementos, desenvolvem a imaginação, criatividade, transformam materiais, aperfeiçoam competências motoras, investigam...



Fig.8 Cozinha das brincadeiras - Espaço exterior da Instituição

Através da aplicação de instrumentos de recolha de dados, informações sobre os projetos desenvolvidos na Instituição e, concretamente, no âmbito das práticas de inovação da oficina da participação das crianças, reunimos comentários que documentam o impacto destas experiências de participação no Centro Educativo e manifestam o sentimento que todos deixam transparecer: A alegria da participação.

Na voz das crianças: "Nós participamos nas decisões da escola e têm sido boas decisões.", "É claro que nos escutam e fazem todas as ideias que nós temos. "Aprendemos a resolver os nossos problemas.", "Quando participamos aprendemos mais e percebemos mais as coisas.", "Quando somos escutados sentimo-nos alegres."

Estes exemplos acima descritos são algumas das percepções das crianças documentadas (como sentem a sua participação no contexto escolar) e divulgam o impacto das iniciativas na qualidade do nosso contexto educativo. Destas dinâmicas de participação obtivemos como resultados: a satisfação de sentir a participação tão presente no ambiente educativo das crianças, a motivação diária, a alegria que manifestam em fazer/decidir e uma equipa pedagógica que se desafia e apoia na aprendizagem contínua. Concluímos que estas práticas permitiram seguir o

---

caminho da mudança e evoluir na qualidade da nossa ação pedagógica.

(...) “A criança é protagonista ativa da sua aprendizagem que é motivada pela curiosidade, pela vontade de explorar (...) Quando os educadores interagem, trocam experiências com as crianças, conseguem entrar no mundo e na forma de pensar da criança. E, ainda mais importante, as crianças sentem que as suas explorações, as suas perguntas, os seus pensamentos e atividades fazem sentido.” L’Écuyer (2016, p.63) Cabe ao educador, neste processo de assegurar uma participação das crianças cada vez mais efetiva, permitir também à criança que desenvolva a sua curiosidade, que aperfeiçoe e manifeste a sua atitude participativa e que descubra por si mesma e ao seu ritmo o mundo que a rodeia. É importante dar espaço à capacidade de iniciativa, criatividade e imaginação.

A criança é o centro de toda a prática pedagógica. Deve ser um interveniente ativo no seu processo de aprendizagem. A sua voz é escutada e tida em conta na ação pedagógica - planificação, investigação, experimentação, ação (atividades/tarefas), avaliação e reflexão.

Para que as crianças sejam reconhecidas como parceiros e vejam respeitada a sua capacidade de tomada de decisão, os educadores devem ouvir, incluir, responsabilizar, incentivar a escolha e a iniciativa da criança. De acordo com Trevisan,

As crianças detêm competências, comportamentos e ações que poderão ser mobilizadas na Instituição. As crianças atuam, decidem, participam, influenciam e partilham relações de interdependência com adultos e outras crianças.

Segundo a mesma autora, ao mobilizarem-se processos de participação das crianças implica questionar em que querem participar, como e a partir de que motivações.

Práticas e experiências de participação que documentam uma ação educativa **que considera e valoriza as vozes e perspetivas das crianças e um caminho seguido rumo à inovação pedagógica**. Com base nos resultados obtidos com estas dinâmicas de participação, é nossa intencionalidade continuar a envolver, motivar e promover o desenvolvimento integral das crianças num espaço educativo que é o seu.

## Referências bibliográficas

- Cortês, I. & Jesus, P. (2020). *Guia Participação das Crianças e Jovens, Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- L’Écuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente*. Planeta.
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

## Trocar Postais por Jogos!

*Obra Social Paulo VI*

Maria de Fátima Albuquerque e Mary Katherine Martins e Silva

### Resumo

Este artigo tem como objetivo partilhar um projeto desenvolvido com os grupos de crianças que se encontram a frequentar a Obra Social Paulo VI, tendo o mesmo sido desenvolvido no âmbito de uma das dinâmicas da Oficina da Participação do projeto Bússola 21. Este projeto refere-se ao envolvimento ativo das crianças no enriquecimento do ambiente educativo do Centro em questão.

O projeto, que teve origem numa proposta apresentada pelas crianças numa Assembleia de Centro, consiste numa iniciativa de venda de postais feitos pelas crianças com vista a alcançar fundos para adquirir novos jogos para todas as salas de atividade. Neste artigo daremos conta de todo o percurso desenvolvido, desde o lançamento da ideia até à concretização da mesma.

### Palavras-chave:

Participação, tomada de decisão, escolha,

### Abstract

This article aims to share a project developed with groups of children who are attending the Obra Social Paulo VI, developed within the scope of one of the dynamics of the Participation Workshop of the Bússola 21 project. This project refers to the active involvement of children in enriching the educational environment of the Center.

The project, originated from a proposal presented by the children at a Center Assembly, consists of an initiative to sell postcards made by children with a view to raising funds to purchase new games for all the classrooms. In this article we will give an account of the entire path developed, from the launch of the idea to the realization of it.

### Keywords:

Participation, decision making, choice

## INTRODUÇÃO

Desde o início do Bússola 21 que incluímos na nossa Oficina da Participação uma dinâmica orientada para o envolvimento e para participação das crianças na reestruturação do ambiente educativo.

O primeiro projeto que desenvolvemos no âmbito desta dinâmica conduziu-nos ao resgate do nosso ateliê de artes visuais, dando origem a um novo espaço proposto, redesenhado e organizado pelas crianças que estiveram envolvidas no projeto, mantendo-se o mesmo em funcionamento até hoje. Para além desse projeto, foi ainda inserida num dos jardins do Centro Educativo uma cozinha de lama que partiu da proposta das crianças, tendo as mesmas sido responsáveis pela angariação de materiais (painéis, tachos, etc.) junto das famílias, pelo desenho do mobiliário e pela escolha de alguns materiais lúdicos que aí foram colocados.

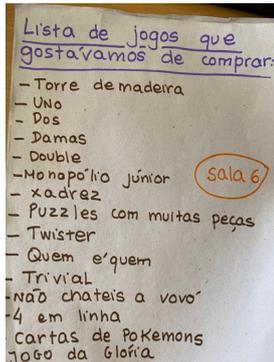
Se no início esta dinâmica se centrava sobretudo ao nível da reformulação ou introdução de novos espaços comuns no Centro (identificados pelas crianças, como já vimos), com o avançar do projeto tomou-se a decisão de a expandir para a reformulação das salas de atividade e para os materiais.

É nesse contexto que se desenvolveu o projeto que aqui nos propomos apresentar.

## EXPERIÊNCIA

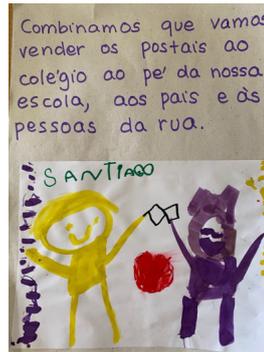
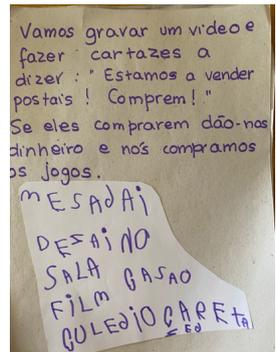
Este projeto teve o seu início numa das primeiras Assembleias de Centro da Obra Social Paulo VI no ano letivo 2021-22, na qual um dos grupos de crianças de 5 anos partilhou a proposta de se fazerem postais para vender, com o objetivo de angariar fundos com vista à aquisição de jogos novos para as salas. Esta sua preocupação provinha da observação da sua própria sala, em que os jogos existentes eram em pouca quantidade, nem sempre indo de encontro aos seus desejos e necessidades. De referir que as estas Assembleias se situam como verdadeiros momentos de participação e codecisão das crianças na vida do Centro.

Depois de a ideia ter sido partilhada, as crianças presentes na Assembleia votaram a proposta, tendo a mesma sido aceite com bastante entusiasmo por todos quantos estavam presentes. Na mesma Assembleia ficou combinado que cada grupo de crianças ficaria responsável por fazer um conjunto de desenhos e produções plásticas que posteriormente seriam transformados em postais. Cada sala ficou ainda com a tarefa de fazer, dentro do seu grupo, um levantamento sobre os jogos que gostariam de adquirir.



Figuras 1 e 2: Lista de jogos de uma das salas e pesquisa no computador

Quando o número de produções realizadas já era significativo, voltou-se a fazer nova Assembleia para decidir como se iria divulgar a venda de postais no Centro Educativo, tendo as crianças sugerido fazer-se cartazes de grandes dimensões para colocar na portaria do Centro e gravar um vídeo para enviar para as famílias. Quanto aos sítios onde se iriam vender os postais, as crianças decidiram que seria na escola, na rua e no Colégio de Santa Doroteia.



Figuras 5, 6, 7 e 8: Ata da Assembleia feita pelas crianças e cartaz de divulgação

Com a colaboração do nosso Técnico de Informação e Comunicação, os postais selecionados foram digitalizados, tendo sido elaborado igualmente um catálogo para que os pais pudessem escolher. Para além disso, todas as crianças levaram para casa vários talões de encomenda de forma a facilmente se fazerem os pedidos. Muitas famílias adquiriram postais, tendo sido amealhada uma verba considerável.

Em cada uma das diferentes salas as crianças envolveram-se na produção dos desenhos. De referir que cada grupo, a seu gosto, decidiu que materiais usar, tendo surgido produções bastante variadas: pinturas, desenhos, colagens.



Figuras 3 e 4: Processo de produção dos postais



VENDA DE POSTAIS PARA ANGARIAÇÃO DE FUNDOS PARA COMPRAR JOGOS NOVOS	
Talão de Encomenda	
Nome da criança: _____	Sala: _____
Indique o número dos postais a adquirir (consultar catálogo de postais) e quantidade:	
_____	
_____	
_____	
Valor entregue: _____	

Figuras 9 e 10: Os postais feitos pelas crianças e o talão de encomenda

Depois da venda de postais, foram eleitas em cada grupo e pelos próprios colegas, duas crianças que teriam a função de ir ao supermercado comprar os jogos escolhidos. Essa viagem foi feita de autocarro, tendo participado na mesma dez crianças, sendo as mesmas acompanhadas pelas educadoras dos respetivos grupos. De referir que as crianças selecionaram os jogos de acordo com as listas que previamente tinham sido elaboradas pelos grupos. De volta ao Centro, as crianças que tinham ido comprar os jogos, distribuíram-nos pelas respetivas salas, tendo ainda sido adquiridos materiais lúdicos para as salas de creche que não participaram na Assembleia.



Figura 11: A viagem



Figura :12 A escolha



Figura 13: O registo



Figura 14: A distribuição dos jogos



Figura 15: Explorando os jogos na sala

## METODOLOGIA

Neste projeto estiveram envolvidas todas as crianças de jardim de infância do Centro (175) e respetivas equipas educativas e direção, num total de 16 adultos.

Com vista à obtenção de dados que nos permitissem avaliar este projeto, realizaram-se entrevistas às crianças, partindo as questões das rúbricas de avaliação que tinham sido definidas para esta dinâmica.

Para além disso, as educadoras envolvidas preencheram a rúbrica de avaliação relativa ao projeto e destinada aos adultos, tornando possível a obtenção dos dados necessários para proceder à sua avaliação.

De referir ainda que, no trabalho desenvolvido com as crianças, os adultos basearam a sua ação nos pressupostos inerentes à escuta ativa, procurando assim incluir a sua voz e garantir a sua efetiva participação no desenvolvimento do projeto. Numa visão mais alargada, pretendeu-se garantir a sua participação na vida do Centro e nas mudanças de um espaço que a si pertence.

## RESULTADOS

A partir das rúbricas de avaliação aplicadas às educadoras podemos concluir que a maioria considera que com este projeto as crianças tiveram oportunidade de participar e intervir diretamente na vida do Centro, envolvendo-se ativamente e entusiasticamente em todas as fases do projeto. Consideram ainda que o facto de a iniciativa ter

---

partido das crianças contribuiu para que o seu envolvimento fosse mais profundo.

No que concerne aos dados extraídos das entrevistas às crianças, todas as crianças classificaram o projeto de forma muito positiva, sendo que 87% das crianças entrevistadas lhe atribuíram a classificação máxima. Para além disso, as crianças consideraram ainda que as suas ideias são escutadas pelos adultos que as acompanham, tendo referido como os aspetos mais importantes para si a escolha de materiais para as salas (*“Aprendemos a escolher bem os jogos.”*), as pesquisas no computador e o atribuírem a si o direito de decidir (*“Foi giro e importante porque nós é que sabemos o que é preciso para brincar nas salas e há coisas que nós não gostamos tanto.”*)

### **Conclusões:**

A partir da análise dos dados recolhidos, somos levados a concluir que este projeto foi bastante significativo quer para as crianças quer para os adultos que as acompanharam. Partindo de uma proposta direta e desenvolvendo-se a mesma com o envolvimento ativo das crianças em todas as etapas (proposta, discussão, seleção, concretização e avaliação), foi possível que a participação das crianças fosse uma realidade, de alguma forma consolidando aquilo que tem vindo a ser desenvolvido, desde o nascimento do projeto de Inovação Pedagógica Bússola 21 no nosso Centro Educativo. Como nos diz Vasconcelos (2007, p.112), *“o jardim de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática.”* Sabemos que o caminho se faz por aqui.

### **Referências bibliográficas**

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Revista Saber e Educar*, 12, 109-117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>

## Ampliando Experiências, Ampliando Relações | Um Projeto a Várias Mãos

*Obra Social Paulo V*  
Daniela Martinho, Sofia Pinto

### Resumo

Este artigo apresenta uma experiência que articulou o interesse observado numa sala de creche pela exploração da luz e da sombra com o desenvolvimento de várias sessões preparadas em conjunto com a professora de dança do Centro Educativo. Situando este projeto, importará referir que a intenção por este tipo de articulação surgiu já há algum anos no nosso Centro Educativo, sendo nosso objetivo ampliar a experiência das crianças, projetando contextos que partam do seu interesse. Assume-se igualmente como objetivo que esses contextos de ampliação da experiência não se restrinjam à sala de referência, mas que se cruzem com a prática de outros docentes do Centro Educativo, tendo sido nesse âmbito que se desenvolveu a experiência que aqui nos propomos apresentar. Assim, depois de uma primeira reunião com os professores especialistas, e depois de identificado um interesse emergente do grupo que já estava a ser explorado na sala, foram desenhadas várias sessões em colaboração com a professora de dança, tornando-se evidente, no desenrolar das mesmas, o crescente envolvimento, curiosidade e confiança das crianças pelo contexto e pelos materiais.

### Palavras-chave:

Articulação; Experiências; Relações; Vivências; Ampliação

### Abstract

This article presents an experience that articulates the interest observed in a daycare room in the exploration of light and shadow with the development of several sessions prepared with the dance teacher of our Center. Situating this project, it is important to mention that this type of articulation emerged some years ago in our Center, with the objective to expand the children's experience, designing contexts that start from their interest. It is also assumed as an objective that these contexts of expansion of experience are not restricted to the reference class, but that they intersect with the practice of other teachers at the Center, and it was in this context that the experience that we propose to present was developed. After a first meeting with the specialist teachers, and after identifying an emerging interest of the group that was already being explored in the room, several sessions were designed in collaboration with the dance teacher, becoming evident, in the course, children's growing involvement, curiosity and trust in the context and materials.

### Keywords:

Articulation; Experiences; Relations; Experiences; Widen

## INTRODUÇÃO

Considerando a escola “como um contexto privilegiado para a ocorrência de processos de escuta que favoreçam o desenvolvimento de cidadãos democráticos e participativos” (Castro Zubizarreta & Manzaneres Ceballos, 2016, há já alguns anos que procuramos alargar esses processos e desenvolver experiências de articulação com os professores especialistas.

Como também referem Irene Cortesão e Pedro Jesus (2022), reconhecemos, neste processo, “a enorme importância de se olhar as crianças com atenção e cuidado, percebendo-as como pessoas com saberes, competências, vivências, interesses, gostos e receios (...)”.

Essas experiências têm como ponto de partida os interesses das crianças e têm passado por vários processos. Começamos por criar um momento de partilha entre as crianças do Jardim de Infância, educadoras e professores especialistas que, num momento de grande grupo, verbalizavam propostas e ideias de conteúdos que gostariam que os professores desenvolvessem com o seu grupo. Es-

tas propostas podiam articular as três linguagens entre si (dança, música e inglês) ou podiam ser desenvolvidas com uma única linguagem, logo, com um único especialista. Entretanto, com a pandemia, esta dinâmica parou, ficando apenas o registo e a partilha que as crianças fizeram, não havendo concretização.

No início do ano letivo 2020/21, retomamos a dinâmica e alguns grupos conseguiram fazer esse trabalho de parceria, embora no momento da avaliação, tenhamos percebido que não era este o caminho a seguir. Apesar de algumas crianças fazerem propostas, nem todas eram capazes de o fazer oralmente, havendo a tendência (principalmente dos adultos) de ver esta experiência como forma de trabalhar algo com vista a uma apresentação final.

No momento da avaliação do projeto, em julho de 2021, refletimos em conjunto sobre a dinâmica procurando definir quais os seus verdadeiros objetivos, intenções e abordagem pedagógica implícita, tendo havido uma reestruturação.

Nesse sentido, a calendarização alterou-se de forma a garantir tempos específicos no decorrer do ano para trabalhar com os professores especialistas a partir dos in-

teresses emergentes das crianças. A identificação desses interesses, para além das verbalizações das crianças, passou a incluir a escuta ativa e o recurso à documentação da ação das crianças por parte das educadoras, que espelha os interesses emergentes de cada grupo.

Com esta adequação pretendeu-se criar uma dinâmica que garantisse a participação da criança no seu processo educativo e ampliasse as suas experiências expressivas e artísticas (múltiplas linguagens para explorar um conceito), através da construção de contextos investigativos que dessem resposta a esses interesses, valorizando-se mais o processo, as explorações e as vivências feitas pelas crianças do que o resultado final.

É essa experiência que aqui partilhamos, tendo a mesma sido desenvolvida por um grupo de creche. Após a primeira reunião com os professores especialistas, onde foram partilhados os interesses emergentes do grupo, surgiu uma experiência de luz e sombra, com a professora de dança.

## EXPERIÊNCIA

Na creche, as projeções das educadoras são feitas essencialmente a partir da observação cuidadosa feita pelos adultos (escuta ativa).

“O que significa ouvir a voz das crianças? Num nível metodológico (...) implica uma capacidade genuína e ativa de escutar (...) não só as palavras, mas também a forma como as crianças e jovens se expressam. Interpretar e relatar também implica um alto grau de reflexão, conseguindo um equilíbrio entre as perspetivas do investigador e dos participantes, influências dos contextos, assim como dinâmicas individuais e sociais” (Cortesão & Jesus, 2022) No nosso centro, os adultos, cientes dos interesses do seu grupo, criam contextos e experiências que alimentam e ampliam os interesses das crianças, incentivando-as a explorar livremente as propostas e materiais que têm à sua disposição. Nestas explorações, os adultos apoiam as suas escolhas e iniciativas. Tendo em consideração a faixa etária das crianças, “é importante compreender a forma como a criança comunica com o mundo, como o perceber e como se exprime. Adequar a linguagem à criança com quem se comunica é essencial no processo de participação. Também, porque as crianças agem no mundo e com o mundo de forma diferente dos adultos, as consultas das suas opiniões devem ser realizadas com o apoio de dinâmicas, instrumentos e linguagens compreensíveis e estimulantes para elas. Devem também ser inclusivas, para que captem múltiplas vozes, mesmo as mais silenciosas e dissonantes” (Menezes, 2003). Foi assim que surgiu esta experiência: através da escuta ativa, as projeções da edu-

cadora já estavam muito centradas em experiências de luz, sombra, transparência e cor, associadas a movimento. Agora o objetivo era ampliar ainda mais esta experiência, num novo contexto, com experiências inovadoras.



Assim, a sala onde normalmente decorrem as sessões de dança foi preparada, criando-se várias zonas de luz e sombra: uma projeção e ampliação de uma pintura colorida, uma zona com mangueira de luz LED, uma zona com um pano branco e lanternas, panos de seda coloridos e uma projeção, em tempo real, do que se estava a passar no centro da sala.



Na primeira sessão, o grupo foi dividido em dois subgrupos de sete crianças cada, pois desta forma seria possível observar e dar espaço para que cada criança explorasse os materiais de forma autónoma e que houvesse tempo de adaptação ao espaço e à exploração. Se no início estavam numa postura de maior observação, aos poucos foram sentindo confiança e revelando iniciativa na exploração.

No segundo momento desta dinâmica foi o grupo todo em simultâneo. Percebemos que as crianças se dirigiram automaticamente para o espaço que mais tinham explorado na sessão anterior, ou seja, para a experiência que tinha sido mais significativa. As crianças fizeram as suas leituras, investigaram os materiais de forma ativa, participativa e interventiva. O contexto transmitiu-lhes confiança, conforto, motivação, curiosidade e permitiu-lhes expressar e desenvolver ao máximo as suas competências. Com o intuito de tornar as aprendizagens e a experiência mais significativas, na terceira sessão optou-se por colocar o foco na exploração da cor.

No chão estava um grande papel branco e tintas de várias cores. As crianças apenas tinham vestido um “body” ou t-shirt e estavam descalças. Aos poucos a tinta começou a espalhar-se pelo papel e pelos seus corpos. Algumas

crianças sentiram muito prazer nesta exploração e observavam com interesse o que acontecia: as cores misturavam-se e começavam a tapar o seu corpo. Outras, incomodadas pelo contacto com a tinta, observavam os pares e exploravam os diferentes espaços.

Acreditamos que com estas experiências as crianças constroem as suas teorias, investigam com todos os seus sentidos e atribuem significados ao mundo que as rodeia, sendo que através da escuta ativa foi possível criar um contexto que ampliou o interesse emergente deste grupo de creche. Num verdadeiro trabalho de articulação, a educadora e a professora especialista dialogaram e foram, em cada sessão, acrescentado mais experiências e colocando mais materiais à disposição das crianças, que foram incentivadas a explorá-los livremente, contando sempre com o apoio dos adultos.

A iniciativa das crianças foi crescendo, tornando-se cada vez mais evidente, observando-se que as propostas eram muito significativas e desafiantes. O envolvimento das crianças foi enorme!

De sublinhar que esta articulação só foi possível devido a uma observação cuidada, que suportou a implementação desta experiência tão rica, concluindo-se que também na creche é possível dar voz às crianças.

## METODOLOGIA

Para esta experiência, desenvolvida com um grupo de crianças da valência de creche, nomeadamente crianças de 1-2 anos, uma das abordagens fundamentais foi a atitude dos vários adultos envolvidos. Uma proximidade e atenção às crianças e à experiência que estas iam vivenciando.

Através de uma Escuta Ativa, o adulto foi observando atentamente estas vivências e foi conseguindo perceber como as crianças iam fazendo as suas escolhas, como se relacionavam com os objetos e com os seus pares, e quais os seus interesses e explorações principais.

“A finalidade da observação é compreender para poder ajustar as intervenções de modo adequado, porque, se nos propomos elaborar um modelo útil para analisar e interpretar as situações educativas, é, sem dúvida, para potencializar a própria cultura da infância e para acompanhar adequadamente a forma que cada criança tem de dar sentido ao seu conhecer. [...] Acompanhar a criança para favorecer seu desenvolvimento e sua aprendizagem não é uma tarefa fácil, já que implica ajustar-se continuamente ao seu processo. Assim, a intervenção educativa, entendida como diálogo permanente com

as crianças, implica uma grande permeabilidade da educadora, que só é possível mediante uma observação atenta e contínua das ações das crianças.” (Hoyuelos & Riera, 2015, p. 44)

Estas observações foram sendo recolhidas e registadas pela educadora nas suas reflexões semanais<sup>1</sup> e foi sendo perceptível a crescente procura das crianças por atividades relacionadas com “Luz e Cor”. As crianças começaram a realizar experiências diferentes e a educadora foi colocando novas provocações na sala de forma a andaimar e expandir dar continuidade a esta exploração.

Este interesse foi-se desenvolvendo e foi então criado um novo contexto de investigação em parceria com a professora de Dança Criativa<sup>2</sup>. Esta articulação com professores especialistas permite um aprofundamento dos interesses das crianças, ao mesmo tempo que abre um novo leque de oportunidades e experiências através das várias linguagens. Promove ainda uma continuidade das experiências vivenciadas pelas crianças, sendo que se tornam experiências contínuas e não apenas dinâmicas estanques que começam e terminam no espaço da sala. Como refere Veia Vecchi em entrevista a Cláudia Giudici (2017, pp.107-108) “ter considerado a linguagem visual e as linguagens expressivas não como disciplina separada, mas como trâmite para interrogar o mundo e construir pontes e relações entre experiências e linguagens diversas, para manter em estreita relação os diversos processos cognitivos; significou elaborar uma pedagogia que procura trabalhar com as conexões e não com a separação dos saberes. Dessa maneira, trabalha-se com saberes e linguagens que entram em ressonância entre si, que estão em relação e empatia entre si. É dessa relação que se expandem, incrementam, modificam e se enriquecem as experiências e o conhecimento das crianças.”

## RESULTADOS

A experiência descrita neste artigo refere-se a uma dinâ-

mica desenvolvida com um grupo de creche, na qual estiveram envolvidas 14 crianças, 1 educadora, 2 auxiliares e 1 professora de dança criativa. Contudo, esta a articulação do trabalho pedagógico com os professores especialistas tem vindo a ser uma aposta no nosso centro educativo, pelo que foi desenvolvida e vivida por todo o centro educativo tendo, na totalidade abrangido: 60 crianças de creche; 175 crianças de jardim-de-infância; 11 educadoras; 13 auxiliares de ação educativa; e 3 professores especialistas (música, dança e inglês).

A partir das rubricas de avaliação aplicadas aos educadores (gráfico 1), é possível referir que a maioria considera que este projeto foi bastante significativo para as crianças e que permitiu desenvolver nas mesmas competências de participação ativa no seu próprio desenvolvimento, tais como: autonomia e iniciativa, negociação, implicação, eficácia e concretização.

Através das entrevistas realizadas às educadoras também é possível perceber que esta dinâmica de articulação com os professores especialistas é muito importante, na medida em que leva os educadores a adotarem um

Muito	5	4	4	5	5
Suficiente	4	4	4	4	3
Pouco		1			1
Nada					
Não Aplic.		1			
	Autonomia e Iniciativa	Negociação	Implicação	Eficácia	Concretização

Gráfico 1: Avaliação das educadoras

posicionamento diferente no que respeita às vivências e experiências das crianças<sup>3</sup>. Em creche, essencialmente um posicionamento de escuta e observação ativas de forma a dar voz às crianças e, em jardim-de-infância, assumir uma gestão partilhada de forma a permitir às crianças conduzirem as suas próprias aprendizagens e projetos.<sup>4</sup>

1 - A reflexão semanal é um instrumento de trabalho realizado pelas educadoras do centro educativo. Na creche torna-se um instrumento fundamental na medida em que as educadoras, com base naquilo que vão observando das interações das crianças, refletem e registam aquilo que são os seus maiores interesses e que são pistas para expandir esses interesses ou desenvolver novas propostas com as crianças.

2 - “Depois de termos feito algumas experiências com luz e cor na nossa sala e de termos expressado a necessidade de alargar esta experiência, a Sara planeou uma sessão em que as crianças tinham diferentes espaços onde a luz era o ponto central: projeção de uma imagem, exploração de lanternas, produção e exploração de sombras, mangureira led em frente ao espelho e ainda uma projeção da sala, onde cada um se podia observar e ver o que estava a acontecer, em tempo real.” - Sofia Pinto in Reflexão Semanal de 8 a 12 de Novembro de 2021

3 - “É através da observação cuidada e sistemática que são concretizadas estas experiências. As crianças, no dia-a-dia, revelam interesses e brincadeiras que se vão repetindo. É assim que os adultos vão projetando e concretizando as propostas das crianças.” - avaliação de uma Educadora de uma sala de creche

4 - “As crianças foram conduzindo o rumo do projeto, quer pelas suas intervenções e partilhas quer pela observação dos seus interesses. O mesmo foi seguindo um caminho diferente daquele que foi inicialmente pensado pelos adultos.” - avaliação de uma Educadora de jardim-de-infância.

---

## CONCLUSÕES

Esta experiência de articulação com os professores especialistas, que tem vindo a ser desenvolvida nos últimos anos, tem sido extremamente positiva e fundamental para todos os elementos envolvidos pelo que temos como objetivo dar-lhe continuidade. Tem implicado uma constante readaptação do posicionamento do adulto na sua relação com as crianças, o que “implica, por parte do adulto, conseguir entender o mundo do ponto de vista da criança, admitindo nela saberes e competências que lhe permitem participar.” (Falsarella, 2018; Marchi, 2011). “O envolvimento ativo dos adultos em projetos de participação conduz a uma maior tolerância e respeito pelas crianças” (Kränzl-Nagl & Zartler, 2009, p. 172)

Tem sido uma aprendizagem e um crescimento de todos e estamos conscientes de que temos ainda caminho a fazer e que é importante ir limando arestas de forma a encontrar a melhor forma de desenvolver esta dinâmica. Temos como meta, para esta dinâmica, que ela se torne parte integrada e natural na nossa prática pedagógica.

## Referências bibliográficas

- Castro Zubizarreta, A. & Manzanares Ceballos, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1-34.
- Falsarella, A. (2018). Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação & Sociedade*, 39(144), 618-633.
- Hoyuelos, A., & Riera, M. A. (2019). *Complexidade e relações na educação infantil*. Phorte Editora.
- Kränzl-Nagl, R., & Zartler, U. (2009). Children's participation in school and community: European perspectives. In B. Percy-Smith e N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 164-173). Routledge.
- Marchi, R. C. (2011). Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, 37, 387-406
- Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagements : implication for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3).
- Vea Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. Phorte Editora.

## Tomar P'arte

Colégio da Imaculada Conceição

Paula Tadeu, Leonilde Lemos, Patrícia Ferreira

### Resumo

O teatro-debate pode ser utilizado como uma metodologia de participação das crianças, na medida em que ensaia as cenas das suas próprias vidas, recorrendo a linguagens mais compreensíveis, inclusivas e estimulantes. No Projeto Tomar P'Arte, desenvolvido na disciplina de Artes de Palco, em turmas do 8º ano de escolaridade do Colégio da Imaculada Conceição, os jovens são implicados como autores de um projeto teatral, no qual aborda temas do seu interesse pessoal. O público, jovens pares, é convidado a ser espect-ator debatendo, reagindo, entrando em cena para apresentar a sua solução. Os ganhos desta experiência são visíveis pela adesão e motivação demonstradas a uma metodologia participativa que contraria a postura passiva do aluno em aula, bem como pelas competências socioemocionais em jogo e em cena.

### Palavras-chave:

Teatro-debate; Participação; Competências Socioemocionais

### Abstract

The debate theatre can be used as a methodology for children's participation as it stages the scenes of their own lives, using more understandable inclusive and stimulating languages. In the project Tomar P'Arte developed in the subject of Artes de Palco, in the 8th grade of Colégio da Imaculada Conceição, the students are implicated as authors of a drama project, in which they approach themes of their personal interest. The audience, their peers, is asked to be spect-actor by debating, reacting, and roleplaying to present a solution. The benefits of this experience are visible through the adherence and motivation revealed to a participant process which contradicts the student's passive posture in the classroom, as well as for the social and emotional skills worked on and staged.

### Keywords:

Debate theatre; Participation; Social and Emotional Skills

"... lo cierto es que la experiencia teatral nos invita a ensayar de alguna manera la otra realidad, y esa otra realidad es importante porque uno puede ensayar una posibilidad de cambio. Asistir al teatro y ver ensayada la posibilidad de cambio, en una de esas me invita y me conmueve, en el sentido de moverme a ser partícipe del cambio". (Vargas, 2002)

## INTRODUÇÃO

A participação da criança/jovem na aprendizagem começa a efetivar-se quando aquela se dá conta de que a sua voz implica uma transformação, logo, há a possibilidade de uma mudança que influencia o que se aprende, como se aprende, quem aprende e quem ensina.

Partindo deste postulado, quisemos implementar um projeto onde, através do teatro, a criança/jovem pudesse, por um lado, ensaiar uma possibilidade de mudança, por outro lado, ser protagonista dessa mesma mudança, uma vez que, ao tomar parte de uma realidade retratada, irá contribuir para a mudança. Falamos de mudança de perspetivas, mudança de atitude, mudança enquanto transformação que se opera na criança/jovem. Portanto,

tendo em conta o Perfil dos(as) Alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias<sup>1</sup> (PAD), propusemo-nos planificar e implementar um projeto que privilegiasse os dois grandes eixos preconizados pelos centros educativos da Irmãs Doroteias, ser protagonista da própria vida e, ao mesmo tempo, agente de transformação da realidade, o qual intitulámos *Tomar P'Arte*.

O nome do nosso projeto *Tomar P'Arte* vai precisamente ao encontro das ideias supramencionadas, mas também ao encontro do princípio fundamental de que a Democracia se educa<sup>2</sup> e, se não educarmos os nossos jovens para uma sociedade democrática, não teremos cidadãos proativos e não estaremos a entender a participação da criança/jovem como uma aprendizagem para a cidadania. Neste sentido, cientes de que o conceito de participação não se circunscreve - nem pode sobre qualquer circunstância - ao pressuposto do mero ato de dar voz a alguém, importámo-nos, sim, por considerar uma dinâmica que favorecesse uma educação motivadora e motivada para o ato de saber pedir a voz e não se limitar, apenas, a ter voz quando lhe é dada ou *imposta*. Quisemos, assim, ajudar a criar o terreno fértil para fomentar uma intervenção onde a criança tomasse a sua decisão e se conscienciali-

1 - Doroteias da Província Portuguesa, 2020

2 - Hart, 1992, p. 37; Ribeiro & Menezes, 2015, pp. 69-71.

zasse das repercussões da mesma, na convicção de que se o fizesse o mais espontaneamente possível, estaria a ser democraticamente participativa, tal como advoga Hart (1992, p.5), “As crianças precisam de participar em projetos significativos para elas, com adultos. É irrealista esperar que se tornem, subitamente, responsáveis aos 16, 18 ou 21 anos, sem uma exposição prévia às competências e responsabilidades envolvidas nestes processos: a confiança e a competência de participação só podem ser adquiridas gradualmente através da prática.”

O projeto *Tomar P’Arte*<sup>3</sup>, que é implementado, em contexto de sala de aula, nas turmas do 8º ano de escolaridade, na disciplina de Artes de Palco, do Colégio da Imaculada Conceição-Viseu, desenvolve-se tendo por base a dinâmica do Teatro-debate como uma ramificação do Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, na década de 70 do século XX. O Teatro do Oprimido tem como objetivo democratizar os meios de produção teatral, reconhecendo aos grupos oprimidos a sua capacidade criativa e o direito a representarem a sua realidade e desejos de transformação. No palco, como na sociedade, há a divisão hierárquica entre públicos e atores, o que Boal contesta, defendendo que ninguém está confinado ao seu papel social e que cada corpo encerra em si a reprodução, mas também a transformação, pela capacidade de, em cena, representar outras ações e outros papéis. Os diferentes métodos do Teatro do Oprimido nasceram sobretudo como resposta criativa a problemas concretos e, por isso, constituíram-se como caminhos para a emancipação.

Em suma, ao *tomar p’arte*, neste projeto, os nossos jovens estão a participar de forma criativa e lúdica, através do uso de linguagens compreensíveis, inclusivas e estimulantes, a fim de operacionalizar, artisticamente, a resolução de um ato real que, pela sua natureza de verosimilhança com as próprias realidades, gera, indubitavelmente, a empatia face ao que está a ser representado.

### **Experiência: Tomar P’Arte, um projeto de teatro-debate**

“Todos podem fazer teatro, inclusive os atores. Pode-se fazer teatro em todas as partes, inclusive nos teatros.” (Augusto Boal, 2005)

A operacionalização do projeto assume três momentos distintos: um que se dedica à sensibilização e à motivação, outro que diz respeito à criação e à redação das situações-problema e, finalmente, um último momento que

corresponde à dramatização das respetivas situações. No âmbito da dramatização, numa primeira fase, as peças originais dos alunos são apresentadas em cena, até à exposição do problema. Posteriormente, o moderador do teatro-debate - figura central deste processo - leva o público a refletir criticamente sobre a situação representada, sobre as soluções e a viabilidade de alternativas, tendo em consideração as consequências que daí podem advir. Numa fase final, o moderador incentiva os *espectatores* a interagir com os demais atores, entrando, assim, em cena para dar um desfecho à peça.

Neste sentido, e tendo em conta o PAD, aquando da planificação do projeto e da elaboração da matriz do mesmo, foram contemplados os seguintes objetivos:

- Implicar o aluno como autor e construtor de um projeto teatral [A.5 - competente];
- Desenvolver temas pertinentes e significativos, pessoais e sociais, no âmbito das temáticas contempladas na disciplina Cidadania e Desenvolvimento [A.4 - consciente; B.4 - crítico];
- Promover o espectador [A.3 - confiante; B.5 - criativo];
- Promover a tomada de decisão responsável, prevendo e avaliando o impacto das suas ações [B.2 - responsável];
- Promover uma análise profunda, crítica e construtiva de situações reais [B.4 - crítico];
- Desenvolver a expressão das reflexões pessoais sobre os prós e contras ao tomar decisões [B.4 - crítico];
- Desenvolver a expressão criativa de emoções e pensamentos [B.5 - criativo].

### **METODOLOGIA**

Com vista a alcançar tais objetivos, é utilizada uma metodologia de trabalho que implica três etapas distintas.

Na primeira etapa, é feita a sensibilização à turma: os alunos são convidados a fazer uma reflexão sobre a democratização das artes. É nesse âmbito que se apresenta o teatro-debate como uma metodologia participativa, uma ferramenta de participação popular que estimula a criatividade, a capacidade de propor alternativas para as questões do quotidiano e, ao mesmo tempo, fornece uma reflexão sobre as relações de poder. Em termos operacionais, propõe-se construir pequenas peças na quais se dramatiza uma situação da realidade marcada pelas relações

3 - A escolha do nome *Tomar P’Arte* pendeu-se com o jogo implícito no campo semântico das próprias palavras: tomar parte, no sentido de ter voz, de se assumir pela sua identidade pessoal e coletiva e ‘Arte’ com letra maiúscula, porque quisemos destacar, neste projeto, a manifestação artística que lhe está subjacente.

de poder e de opressão. Como motivação, os elementos da Oficina da Participação dramatizam uma pequena história. Com o objetivo de “ensaiar ações concretas na vida social, produzir mudanças, transformações” (Boal, 2009, p.163), facilita-se um debate com a turma-plateia após a apresentação da peça, incentivando a participação e que os *espect-atores* troquem de lugar com o oprimido-ator para ensaiarem novas formas de solucionar a situação representada. Posteriormente, lança-se a proposta de um projeto de teatro-debate; faz-se um *brainstorming* sobre temas de interesse, em assembleia de turma; define-se, com os alunos, os objetivos a alcançar e as etapas de trabalho a desenvolver e, por fim, dá-se lugar à co-construção da rubrica de pilotagem “Eu faço p’arte!”.

A segunda etapa é destinada à preparação do projeto: os alunos constroem as histórias com desfechos diversos (convém sublinhar que estas histórias e os seus temas são da autoria exclusiva dos alunos, são eles quem escolhe as situações-problema, em função das suas crenças, das suas preocupações e vivências); inicia-se a dramatização das histórias e preparam-se os moderadores; faz-se a primeira apresentação aos grupos-turma, seguindo as fases da metodologia do teatro-debate, ou seja, o público é convidado a interromper e a expressar alternativas do desfecho; o moderador facilita a discussão e convida o *espect-ator* a entrar em cena e a teatralizar a sua escolha, interagindo/substituindo as demais personagens. Ainda nesta segunda fase, e após a apresentação aos grupos-turma, os alunos são consciencializados para a importância de rever as suas histórias e ajustá-las se for necessário. É também nesta fase que se procede a uma avaliação intermédia, tendo por base a rubrica de pilotagem “Eu faço p’arte!”, com vista a uma autorregulação de todo o processo concluído até este momento.

A terceira e última etapa diz respeito à concretização do projeto. As histórias são agora, nesta etapa, apresentadas a outras turmas do 3º ciclo, do 7º e 9º anos, seguindo os pressupostos inerentes à dinâmica do teatro-debate: apresentação do conjunto das histórias; leitura das sinopses das histórias, com vista a fazer um ponto de situação sobre o que fora apresentado e a posicionar melhor o público, relativamente aos temas que deseja ver debatidos; seleção das três histórias mais votadas; início do debate, onde o moderador tem a função de facilitar as diferentes abordagens, em contexto, questionando o público e incitando-o à participação e à argumentação; recriação de cada uma das histórias selecionadas e encenação do desfecho de forma improvisada, por elementos do público em interação com os atores.

## RESULTADOS

Concluída esta experiência metodológica do projeto *Tomar P’Arte*, constatamos que a adesão dos alunos é bastante satisfatória, quer da parte dos jovens atores, quer da parte dos especta-atores.

A experiência vivenciada pelos nossos jovens surge como uma oportunidade de pluralismo social, já que as diferentes realidades sociais reconstruídas se fazem a partir das problematizações intrínsecas aos próprios conflitos gerados numa sociedade. Além disso, e tendo em conta que as alternativas se encontram na própria realidade social retratada de forma verosímil, capacitamos a criança/jovem para intervir de forma assertiva nas suas escolhas, ou seja, em ambos os alcances previstos e pretendidos, estaremos, através desta metodologia, a fomentar uma aprendizagem onde os alunos são os protagonistas e os transformadores da própria realidade.

De uma forma lúdica, aprofunda-se a realidade e percorrem-se os precipitados discursos do socialmente desejável, do eu nunca, do se fosse comigo, e cada jovem é convidado a vestir a pele do oprimido, a não se resignar e a experimentar respostas assertivas e ajustadas. Destaca-se o papel do moderador que, muitas vezes por modelação do professor, tem um papel crucial no questionamento. Aparentamos-nos da complexidade da tarefa para o mesmo, pois, mais do que todos os outros envolvidos, tem de se descentrar do seu olhar e devolver uma perspetiva profunda, sábia e sem preconceitos.

A diversidade de temas propostos pelos alunos (as dependências com e sem substâncias, *bullying* e *cyberbullying*, igualdade de género, violência no namoro, pressão do grupo de pares, conflitos intergeracionais, perigos das redes sociais, pedofilia nas redes sociais, entre outros) revela, também, o desejo de transformar o mundo a que se referia Boal (2005). Além disso, o facto de os enredos serem da autoria dos jovens facilita a adequação e identificação com as situações-problema, logo, uma consequente apropriação e envolvimento. Inevitavelmente, provoca-se a construção e a expressão de opiniões individuais, em interação com os demais jovens.

Não obstante, verificam-se também resistências, silêncios, embaraços, vergonhas, risos, cochichos e olhares que são acolhidos e entendidos pelo professor como reações normais à mudança, num contexto tão especial como é uma turma de adolescentes.

Feita uma avaliação do projeto, recorrendo a grelhas de avaliação de projetos para crianças e para adultos, verificamos que, na sua maioria, a experiência, ao longo destes anos, tem sido avaliada como muito satisfatória e signifi-

ficativa e apela à sua continuidade. Aos olhos do adulto, este projeto é bastante pertinente e importante para se desenvolver capacidades de argumentação e contra-argumentação e apreciarem outras perspectivas sobre temas com os quais se poderão identificar. A voz da criança/jovem fez-se ouvir de forma espontânea, mas fundamental para aferir da importância da continuidade do projeto *Tomar P'Arte* e que aqui deixamos como exemplo ilustrativo: “Temos de fazer mais atividades como este projeto: dar a nossa opinião sobre mundo e com a nossa opinião dramatizar mais.”

## DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

“(…) a Estética do Oprimido é trânsito; esperança, não conformismo!” (Boal, 2009, p.167).

Em verdade, as estratégias implementadas no projeto “Tomar P'Arte,” e que demos conta na presente redação, são reveladoras de ganhos, no que toca ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, pois há uma tomada de decisão; há a expressão criativa de emoções e pensamentos; há comunicação e assertividade na mesma e há a capacidade de negociação. Citando Paulo Freire, o indivíduo “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1996, p.19), pelo que, acreditamos, que estes alunos ao transformarem as suas realidades, transformam-se também a eles próprios.

Em suma, as experiências vividas vêm corroborar aquilo que há muito se defende na educação. Por um lado, o que se advoga sobre o contributo da criança/jovem em todo o processo da aprendizagem: “As crianças e os jovens possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso necessitam de ser ouvidos” (Chawla, 1997; Willow, 2002; Percy-Smith e Thomas, 2010)<sup>4</sup>, por outro lado, o quão fundamental é o papel do adulto para a construção de uma participação democrática correta da criança/jovem, ouvindo-os, incentivando-os, regulando as suas competências. A própria origem da palavra *participar* é bastante significativa da missão do professor junto da criança/jovem, ou seja, levar o aluno a participar é levá-lo a *saber fazer*. E toda essa dinâmica pressupõe um processo gradual, um processo de diálogo, um processo de autorregulação orientado e orientador. Neste sentido, o *Tomar P'Arte* que aqui propusemos é uma forma de re-

fletir e promover uma sociedade “transformadora, fundada no respeito, na dignidade e na possibilidade de construção de autonomia” (Freire, 1999, p.55). É, também, um reequacionar novas metodologias na escola que contrariem as ditas conservadoras que não promovem o desenvolvimento das competências de participação da criança, nem respondem ao que vem preconizado na própria Constituição, entendendo-se, portanto, como um Direito já adquirido pela Criança/Jovem.

## Referências bibliográficas

- Boal, A. (2005 [1985]). *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Garamond.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Professor sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*, (13ª ed.). Olho D'Água.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Doroteias da Província Portuguesa. (2020). *Perfil dos(as) alunos(as)*. *Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Rada, S. R., López, N. C. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Ribeiro, A.B & Menezes, I. (2015). *Educação e Democracia: Potencialidades e Riscos da Parceria entre Escolas e ONG*. *A revista Interações*,
- Sampredo, L.& Trozzo, E. (2004). Prólogo. In *Didáctica del teatro I, Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. UNCUIYO. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/2902/didacticateatro1.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf)

4 - Citado in Rada & López, 2012, pp.24-44.

## Eu sou diferente, tu és diferente, nós somos iguais - uma experiência de participação

Colégio do Sardão

Nicola Mendes, Patrícia Assunção, Paulo Silva, Sérgio Marante, Sónia Cunha

### Resumo

O presente artigo reflete sobre um projeto desenvolvido no contexto da Oficina de Inovação Pedagógica de Participação das Crianças, no Colégio do Sardão. O projeto denomina-se “Eu Sou diferente, Tu És diferente, Nós Somos iguais” e teve como principal objetivo a envolvimento dos alunos, nas realidades atuais, tendo como principais referências a Convenção dos Direitos das Crianças e o Perfil dos Alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias. Face às estratégias utilizadas e às temáticas apresentadas, os alunos revelaram predisposição para trabalharem colaborativamente e refletirem sobre problemáticas difíceis e oportunas.

### Palavras-chave:

Participação, Autoconceito, Diferença.

### Abstract

The present article reflects on a project developed in the context of the Pedagogical Innovation Workshop on Child Participation, at the Colégio do Sardão. The project is called “I am different, You are different, We are equal” and its main objective was to involve the students in the current realities, having as main references the Convention on the Rights of the Child and the Profile of the Students of the Educational Centres of the Dorothean Sisters. Given the strategies used and the themes presented, the students showed a predisposition to work collaboratively and reflect on difficult and timely issues.

### Keywords:

Participation, Self-concept, Difference.

### INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O autoconceito é o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo e é formado a partir da experiência com o ambiente, sendo influenciado pelos reforços ambientais e a partir da relação com pessoas significativas, ou seja, o autoconceito é influenciado pelas interações de cada um com o meio, ao longo da sua existência. Segundo Costa (2002), o autoconceito é caracterizado, na psicologia, como autoimagem, identidade e pensamento autorreferente.

É, ao longo das várias etapas da escola, que a criança vai-se tornando consciente do que é capaz de realizar e aprender. As pessoas que influenciam o autoconceito são, geralmente, os adultos significativos da vida criança (Carneiro, Martinelli, & Sisto, 2003), como sendo os professores e os pais que se traduzem num referencial para a mesma. Estes exercem influência e controle sobre a criança.

As crianças chegam à escola com experiências anteriores que promoveram uma construção de si mesma. Contudo, esse autoconceito poderá ser reforçado ou modificado, de acordo com as experiências vivenciadas na escola (Júnior & Cunha 2007).

Face a este pressuposto, pretendeu-se, com o projeto “Eu sou diferente, tu és diferente, nós somos iguais”, despertar a importância de cada um, facultando o conhecimento do mundo exterior, livre de preconceitos e estereótipos através de histórias infantis e contos.

Ao longo da História da Humanidade verificou-se uma mudança significativa nas formas de expressões do estereótipo, do racismo e do preconceito contra as minorias,

ou seja, as atitudes em relação aos negros, às mulheres, aos homossexuais, imigrantes e outras minorias foram sofrendo mutações ao nível das suas expressões públicas (Lima & Pereira, 2004, pp. 10-17). Esta situação deveu-se ao facto de alguns grupos menos privilegiados avançarem em áreas como educação, emprego e habitação.

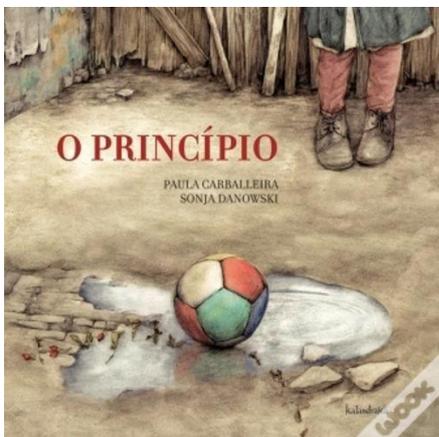
O projeto citado pressupunha contribuir para uma mudança de mentalidades das crianças em relação às minorias existentes na sua realidade, nomeadamente, as deficiências. O ser humano desconfia e tem medo do diferente, do “outro”. O “outro” ativa o receio, o temor e a insegurança. Esses sentimentos eram fundamentais na Pré-História, quando os Homens lutavam para sobreviver num ambiente hostil. Esta característica perdurou na evolução porque possibilitou a sobrevivência da espécie. No entanto, apesar do progresso, o Homem continua a adotar medidas defensivas ou de ataque, perante o desconhecido, que se expressam no preconceito, na discriminação, nas palavras ofensivas e em atos violentos, que se traduzem em comportamentos de bullying (Almeida, 2022).

A exposição das crianças perante a diferença fomenta a compreensão e aceitação dos outros; o reconhecimento das necessidades e competências dos colegas; o respeito por todas as pessoas; a construção de uma sociedade mais solidária; o desenvolvimento de atitudes de apoio mútuo; a criação e desenvolvimento de laços de amizade; a preparação de uma comunidade que apoia todos os seus membros e a diminuição da ansiedade diante das dificuldades (Almeida, 2022).

<sup>1</sup> - Texto não incluído nas apresentações das II Jornadas de Inovação Pedagógica Bússola 21

## EXPERIÊNCIA

A experiência tinha como objetivo geral trabalhar com as crianças a aceitação da diferença, bem como a influência do autoconceito em cada um dos alunos do colégio, na faixa etária considerada. Este projeto tinha como objetivos específicos o desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente o saber cuidar do outro; conhecer diferentes culturas e formas de expressão; estimular a solidariedade e identificar vários tipos de diferenças étnicas, físicas e sociais. No que diz respeito à autonomia, pretendia-se desenvolver o conhecimento de si e dos que o rodeiam, bem como o conhecer e confiar nas suas capacidades, sendo consciente das suas limitações (A4 - Protagonista da própria vida<sup>1</sup>); ser capaz de sair de si e ir ao encontro dos outros - sobretudo dos mais necessitados - (B1- Agente de transformação da realidade<sup>2</sup>), bem como ser capaz de interagir com os outros. Ao nível da cooperação, esperava-se contribuir para o desenvolvimento das relações sócio afetivas e o trabalho em grupo. Pretendia-se que os alunos participassem em diferentes atividades, tendo em conta: “o meu, o teu, o nosso” e que revelassem iniciativa. No que respeita a negociação, o aluno deveria ser capaz de negociar e aceitar diferentes pontos de vista (B3 - Agente de transformação da realidade<sup>1</sup>); assim como expressar as suas reflexões sobre os prós e contras ao tomar decisões relativamente importantes (B4 - Agente de transformação da realidade<sup>1</sup>). Com decurso das atividades, perspetivava-se que os alunos envolvidos conhecessem diferentes culturas e formas de expressão; participassem em diferentes dinâmicas tendo em conta: “o meu, o teu, o nosso”; compreendessem a importância de saber cuidar do outro; identificassem vários tipos de diferenças e deficiências; se tornassem solidários e fossem ao encontro dos outros (sobretudo dos mais necessitados). A experiência vivenciada nas duas valências foi diferente, sendo que no primeiro ciclo foi abordado o livro “O Princípio”, de Paula Carralleira e Sonja Danowski e trabalhado o impacto da temática atual - a guerra.



A experiência comportava quatro fases, nomeadamente, a apresentação da história, sendo que esta foi antecedida de um sinal sonoro de alerta de guerra, por forma a contextualizar as crianças no cenário onde se retrata a história; um brainstorming sobre a temática da mesma; trabalho de grupo e posterior preenchimento das grelhas de autoavaliação. Em grupo, foi-lhes pedido que respondessem às seguintes perguntas, sendo que a cada grupo era proposta somente uma questão:

- Na tua opinião, na história apresentada, o “princípio” refere-se a quê?
- O que significa a palavra “princípio”?
- Neste momento, este é o princípio de quê?
- No colégio, qual poderá ser o nosso princípio?



Fig. 1 - Momento do trabalho de grupo com uma das turmas do 2.º ano.

Após a partilha das respostas entre os vários grupos, foi-lhes solicitado o preenchimento das grelhas de avaliação da atividade (Anexo 1 e 2).

No pré-escolar, houve ainda a oportunidade de explorar mais temáticas, nomeadamente a situação dos refugiados, com o livro “A viagem”, de Francesca Sana, com recurso à sua versão em vídeo ([www.youtube.com/watch?v=G3r8-ATk-8Y](https://www.youtube.com/watch?v=G3r8-ATk-8Y)). No final da visualização, após uma reflexão coletiva, foram realizadas dramatizações, bem como foram efetuados registos individuais.

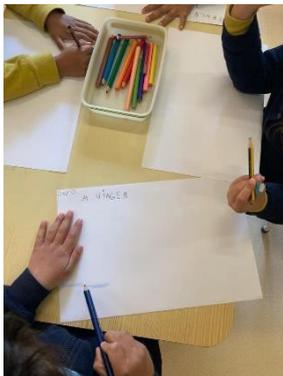


Fig. 2 -Momento de aplicação do projeto no Pré-escolar.

## METODOLOGIA

O método utilizado na experiência foi a metodologia freiriana (Menezes, 2001), onde os alunos compreendem os aspetos relativos às relações sociais, com observação da realidade onde se encontram inseridos. Este método de ensino divide-se nas seguintes fases: investigação temática (o professor conhece os seus alunos e considera as habilidades e os conhecimentos de cada um); posteriormente, segue-se a tematização (os temas levantados são transformados num projeto a ser trabalhado); em seguida, surge a problematização (com a definição do problema, o professor estimula a perspetiva e o pensamento crítico dos alunos, na busca de soluções e de argumentos para o projeto proposto).

A fase inicial da experiência propôs aos alunos a procura

da solução para o problema corrente da guerra e a possibilidade de exporem as suas opiniões, experiências, bem como o desenvolvimento das suas capacidades criativas (Cortesão & Jesus). Pretendia-se que as crianças fossem parte da sociedade e da mudança dela mesma. Ouvir as suas opiniões, possibilita um trabalho de desconstrução, interpretação, devolução e de tomada de decisão conjunta entre alunos e adultos.

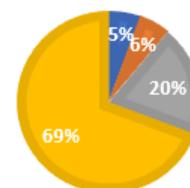
A aplicação da grelha de regulação da atividade permitiu que, de uma forma simples, os alunos opinassem sobre a experiência. A análise dos resultados obtidos levou a que os professores refletissem sobre o impacto da mesma e as mudanças a serem efetuadas.

## RESULTADOS

Após a aplicação das grelhas avaliativas aos alunos do 1º ciclo EB, verificou-se que 69% dos alunos achou que aprendeu algo de interessante com a atividade.

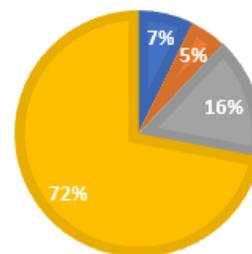
### APRENDIZAGENS: (1) ACHAS QUE APRENDESTE ALGO DE INTERESSANTE COM ESTA ATIVIDADE?

■ Nada ■ Pouco ■ Suficiente ■ Muito



### (2) SENTES QUE ESTA ATIVIDADE FOI IMPORTANTE PARA TI?

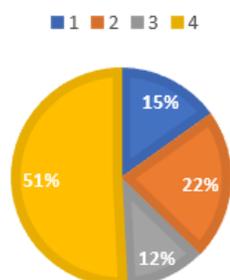
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4



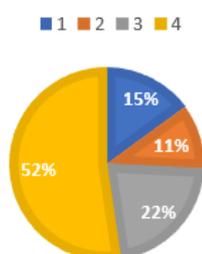
Gráficos 1 e 2 - Análise da experiência sob a ótica dos alunos do 1º ciclo EB.

72% referiu que a atividade foi importante para si. Por outro lado, apenas 51% acha que conseguiu dar a sua opinião e que esta foi ouvida e discutida por todos.

**(3) DESTE OPINIÕES E SENTISTE QUE A TUA OPINIÃO FOI ESCUTADA E DISCUTIDA POR TODOS?**

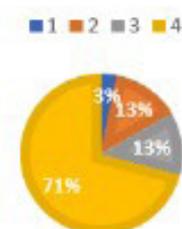


**(4) SENTES QUE, NESTA ATIVIDADE, CONSEGUISTE TRABALHAR EM GRUPO E PARTILHAR EXPERIÊNCIAS E SABERES?**

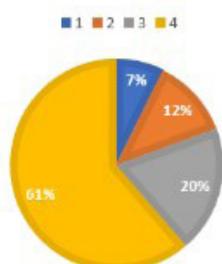


Gráficos 3 e 4 - Opinião dos alunos sobre a experiência, no 1º ciclo EB.

**(5) ACHAS QUE CONTRIBUISTE PARA SOZINHO, EM PEQUENOS GRUPOS OU EM EQUIPA, SE CONSEGUIREM RESULTADOS POSITIVOS NA ATIVIDADE?**



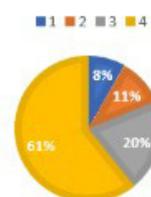
**(6) DURANTE A ATIVIDADE, SENTISTE-TE RESPONSÁVEL E PARTE DO PROCESSO?**



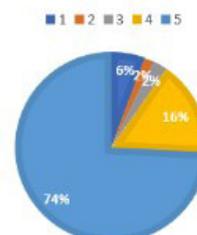
52% dos alunos é da opinião que conseguiu trabalhar em grupo, bem como partilhar saberes e experiências. Gráficos 5 e 6 - Opinião dos alunos relativa à sua postura na experiência (1º ciclo EB).

71% das crianças é da opinião de que contribuiu, individualmente, em pequenos grupos ou em equipa, para se conseguirem resultados positivos na atividade. 61% sentiu-se responsável e parte integrante do processo.

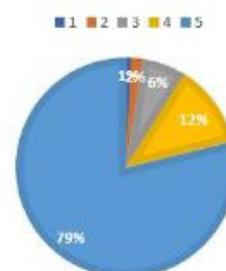
**(7) ACHAS QUE CONSEGUISTE, NO DECURSO DA ATIVIDADE, LIDAR COM DIFERENTES OPINIÕES, PROBLEMAS OU CONFLITOS QUE TENHAM SURGIDO?**



**(8) ACHAS QUE ESTA ATIVIDADE FOI UMA EXPERIÊNCIA POSITIVA?**



**(9) ACHAS QUE ESTA ATIVIDADE FOI BEM PREPARADA?**



Gráficos 7, 8 e 9 - Opinião dos alunos em relação à experiência (1º ciclo EB).

61% achou que conseguiu, no decurso da atividade, lidar com diferentes opiniões, problemas ou conflitos que tenham surgido. 74% dos alunos avaliou a atividade numa experiência positiva e 79% achou que a atividade se encontra bem preparada. No Pré-escolar, realizaram-se 7 sessões, com crianças da sala dos 3 anos, 4 anos, 4/5 e 5 anos. Os livros explorados foram: “Um Pequeno Crocodilo Ternurento que só visto”; “Perto Longe”; “A Viagem” e “O Princípio”. A avaliação das sessões foi realizada com carácter informal, em diálogo livre, onde as crianças manifestaram as suas opiniões e sentimentos.

## CONCLUSÕES

No contexto escolar, verificou-se que, no cômputo geral, a atividade foi bem acolhida pelas crianças, pois houve espaço para partilharem as suas opiniões e sentimentos. Conseguiram compreender a importância do outro e do seu bem-estar. Apesar de ter sido desenvolvida apenas uma sessão em cada turma, pela avaliação das grelhas, verificou-se que os alunos foram capazes de aferir opiniões sobre a sua postura e a dos outros em relação a si mesmos. Retiraram aprendizagens e competências relacionais, capazes de identificar diferenças e igualdades.

Por outro lado, a atividade foi insuficiente para estimular a solidariedade e limar as limitações individuais pela pouca frequência com que foi aplicada. Apesar de o objetivo principal ser a intervenção ativa de cada um, os alunos revelaram muita vontade e capacidade para tal. Contudo, o facto de se ter realizado a aplicação do projeto, de forma tardia, não foi possível que se verificasse o impacto das aprendizagens obtidas pelo mesmo. Desta forma, pensa-se dar continuidade ao presente projeto no próximo ano letivo.

## Referências bibliográficas

Almeida, M. (2022). Receber um aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão. *Up To Kids* [Revista Digital]. <https://uptokids.pt/receber-um-aluno-com-deficiencia-na-sala-de-aula-nao-significa-inclusao/>

Batista, P. L. & Michelis, J. A. (2017). (2017). Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de

professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1). <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111069>

Carneiro, G. R. S., Mattinelli, S. C, Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434. <https://www.scielo.br/j/prc/a/jhW79bWtxvj-dkK69Yw5NYrL/?lang=pt&format=pdf>

Cortesão, I. & Jesus, P. (Orgs). (2020). *Guia Participação das Crianças e Jovens*. Centros Educativos Das Irmãs Doroteias. (não publicado).

Costa, P. C. G. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: Construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 75-81. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100009>

Júnior, R. & Cunha, C. A. (2007). Reconhecimento de palavras e de autoconceito num grupo de crianças. *Psic: revista da Vetor Editora*, 8(2), 215-226. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142007000200012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000200012&lng=pt&tlng=pt)

Lima, M. & Pereira, M. (2004). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Editora UFBA.

Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento da criança*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1575>

TOTVS (2022). *Conheça a importância e modelos de metodologias de ensino*. TOTVS [Blog]. <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologia-de-ensino/>

## ANEXOS



BÚSSOLA 21  
OIP Participação das Crianças  
2021-2022

“Eu Sou diferente, Tu és diferente, Nós somos iguais”

### AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

Grupo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

No preenchimento desta grelha de avaliação é muito importante que dês a tua opinião. Assinala-a com um X.



Aprendizagens:			
Aprendeste muito com este projeto?			
Conhecias alguma coisa sobre o tema apresentado?			
Autonomia:			
Deste opiniões?			
Sentiste que a tua opinião foi escutada?			
Sentiste que a tua opinião foi discutida pelo grupo?			
Cooperar com colegas e adultos:			
Conseguiste trabalhar em grupo?			
Partilhaste os teus conhecimentos?			
Conseguir resultados positivos/eficazes:			
A tarefa ficou como tinham planeado?			
Participação:			

ANEXO 1 - Grelha de autoavaliação proposta aos alunos (frente).



Durante a atividade, sentiste-te responsável e fizeste parte do processo?			
<b>Conseguir negociar opiniões e decisões:</b>			
Achas que conseguiste lidar com as diferentes opiniões?			
Achas que conseguiste lidar com os problemas que tenham surgido?			

### AVALIAÇÃO GLOBAL

Numa avaliação global desta atividade, classifica, numa escala de 1 a 5, em que a 1 corresponde NADA e a 5 corresponde a MUITO, as seguintes questões:

	1	2	3	4	5
Achas que esta atividade foi positiva?					
Achas que esta atividade foi interessante?					
Que classificação dás à participação de todos na tarefa?					

Muito obrigado pela tua participação! A tua opinião é muito importante!



# COMUNICAÇÕES II



## Formação em contexto... uma possibilidade de desenvolvimento profissional?

*Colégio da Imaculada Conceição - Viseu*

Ana Margarida Afonso, Bruno Alexandre Correia e Marta Gomes Figueiredo

### Resumo

A Oficina de Gestão de Currículo procurou desenvolver uma experiência de formação em contexto sobre Metodologias de Aprendizagens Significativas (Pedagogia Invertida, Gamificação e STEAM) que pudesse contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, procurando capacitá-los e motivá-los para a inovação pedagógica na sua prática letiva. No seguimento da formação referida, vimos apresentar três experiências vivenciadas no Colégio da Imaculada Conceição e as suas repercussões no processo ensino-aprendizagem.

### Palavras-chave:

Gestão de Currículo, metodologias ativas significativas, desenvolvimento profissional e inovação pedagógica

### Abstract

The workshop of Curriculum Management tried to develop a contextualised training experience on active teaching methodologies (Flipped Learning, Gaming and STEAM) which could contribute to the professional development of teachers by capacitating and motivating them to innovation in education in the teaching process. Considering the training sessions mentioned, we are presenting three experiences in the Colégio da Imaculada Conceição and their consequences in the teaching-learning process.

### Keywords:

Curriculum Management, active teaching methodologies, innovation in education professional development

## INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso percurso enquanto docentes em constante aprendizagem, sentimos necessidade de nos capacitarmos de mais e melhores metodologias de ensino, no sentido de dar resposta às necessidades dos nossos alunos. Assim, a Equipa de Inovação Pedagógica recorreu ao *webinar* organizado pelo Colégio Nossa Senhora da Paz *Metodologias Ativas*, que contou com a presença de formadores especializados em Gamificação, Pedagogia Invertida e STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Maths), no sentido de usufruir de recursos pedagógicos disponíveis em outros Centros Educativos das Irmãs Dorotheias. A escolha destas metodologias deve-se ao facto de as mesmas contribuírem para a melhoria do processo ensino aprendizagem, em virtude de levarem o aluno a assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, tornando-se a “sala de aula” um ambiente de aprendizagens culturalmente significativas, em que o envolvimento dos alunos potencia o desenvolvimento do seu conhecimento metacognitivo.

## EXPERIÊNCIA / METODOLOGIA

A Equipa de Inovação Pedagógica apresentou o webinar *Metodologias Ativas* para promover uma experiência de formação em contexto, procurando criar momentos de aquisição e desenvolvimento de competências, que posteriormente fossem aplicadas na prática letiva. A forma-

ção foi dividida em três momentos, dando oportunidade aos docentes de saberem mais sobre Pedagogia Invertida, Gamificação e STEAM. As sessões tiveram a duração de 1h30.

No final de cada uma, houve um momento de reflexão sobre a pertinência destas metodologias na nossa prática docente. Os professores foram desafiados a implementar uma delas e a partilhar a sua experiência.

## RESULTADOS

Alguns professores aplicaram pelo menos uma das metodologias abordadas na sua prática docente, nomeadamente, no 1º ciclo, o STEAM; nos 2º e 3º ciclos, a Gamificação e a Pedagogia Invertida.

Na sequência desta formação para docentes sobre M.A.S. aliou-se o STEAM a um cenário de aprendizagem planificado para o 4.º ano, com o objetivo de estimular nos alunos novas formas de pensar sobre problemas, que os levassem a sair da sua zona de conforto e a criar novas estratégias de forma criativa.

Potenciando o desenvolvimento de competências do Perfil dos Alunos, tão requeridas para o séc. XXI, como o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas e a comunicação, os alunos tomam consciência da sua própria aprendizagem e do seu conhecimento. Procurámos, ainda, desenvolver capacidades de pesquisa e de colaboração, desafiando os alunos com tarefas de aprendizagem autênticas, de modo a anteciparem soluções para problemas concretos.

---

A questão-chave “Como poderemos construir casas que nos ajudem a mantermo-nos saudáveis e felizes e que, ao mesmo tempo, não prejudiquem o nosso planeta?” permitiu aos alunos emergirem da sua zona de conforto e, etapa a etapa, desenvolverem uma estrutura que reunisse uma série de critérios e que resultasse numa solução a ser testada e posteriormente usada.

Aos alunos, foi-lhes apresentado o STEAM Design Cycle e cada fase deste ciclo foi explorada e trabalhada cautelosamente.

No final de cada etapa, o grupo avaliou o seu trabalho, verificando se os critérios daquela etapa tinham, ou não, sido cumpridos.

Os alunos recolheram e classificaram os materiais de origem local, escolhendo os que no seu projeto fariam maior sentido. Cada grupo apresentou à turma a sua escolha, justificando-a.

Na etapa seguinte, os alunos desenharam o seu modelo recorrendo a pesquisas na Internet e finalmente puseram mãos à obra, começando a construir.

Este projeto tinha como finalidade a criação de um protótipo usando uma caixa de sapatos ou outra caixa de papelão semelhante que reutilizassem para construir o protótipo, usando pelo menos dois materiais de origem local (deveriam poder ser encontrados na mata do Colégio, em quantidades consideráveis).

Na última etapa, os grupos foram encorajados a analisar e a considerar melhorias, partilhando e avaliando a sua experiência.

Com esta metodologia pudemos concluir que além dos alunos se mostrarem interessados na ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática, a experiência vivida proporcionou-lhes, também, uma maior proximidade com a vida real, oferecendo-lhes conhecimento científico e capacitando-os para resolverem problemas futuros.

Na disciplina de Espaço de Projeto, no 6º ano de escolaridade, o professor desafiou a turma à realização de um projeto inserido na metodologia da Gamificação com o título *Jogar para Aprender*. Foi escolhida esta metodologia porque o professor verificou que um grande número de alunos era adepto de jogos e, portanto, seria uma forma de trazer a mecânica dos mesmos para o contexto de sala de aula e produzir algo nesse sentido. Potenciar o interesse, aumentar a participação, desenvolver a criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema foram pontos chave decisivos para o lançamento deste desafio, construindo, assim, “...ambientes promotores de aprendizagens culturalmente significativas...” (Cosme et al., 2021).

O objetivo geral deste projeto, dentro desta metodologia, foi a construção de jogos de tabuleiro com temas e

respetivas aprendizagens essenciais de várias disciplinas. Como motivação/recompensa (tal como existe em todos os jogos), os melhores trabalhos seriam apresentados a outras turmas e doados à Sala de Estudo como um novo recurso educativo.

Então, como primeiros passos, o professor elaborou o guião e cronograma do projeto e apresentou-os à turma. Nele consta o seguinte plano de trabalho: apresentação do projeto, constituição dos grupos, planificação (O quê? Porquê? Para quê? Para quem? Como? Com o quê? Com quem?), pesquisa, construção do jogo, avaliação do mesmo e retificação de possíveis lacunas e apresentação à turma. Já distribuídos por grupos, procedeu-se ao desenvolvimento do projeto: pesquisa de disciplinas/temas, pesquisa/seleção de tipos de jogos de tabuleiro, construção dos jogos e respetivas regras, experimentação e retificação dos jogos, apresentação à turma e apresentação a turmas de níveis de escolaridade diferentes.

Com esta metodologia pudemos concluir que os alunos se mostraram interessados e empenhados em todo o processo neste exemplo de prática colaborativa, alcançando assim o objetivo final do mesmo: (1) o seu projeto ser selecionado, (2) ser apresentado a outras turmas e (3) ser classificado como um novo recurso educativo para a nossa Sala de Estudo. A Gamificação nas escolas é uma alternativa para promover práticas colaborativas de aprendizagem. A troca de conhecimento tende a ser muito rica para todos os envolvidos, ou seja, estudantes e professores saem a ganhar.

Na disciplina de Ciências Naturais, no 9º de escolaridade, recorreu-se à metodologia da Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, por considerar que esta opção pedagógica iria contribuir para a promoção de aprendizagens mais significativas no âmbito do tema Suporte Básico de Vida, uma vez que pressupõe que os alunos sejam elementos mais ativos na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, tornou-se extremamente necessário a “construção de ambientes promotores de aprendizagens culturalmente significativas e a organização do trabalho pedagógico a partir do princípio da sequência curricular e didática.” (Cosme et al., 2021). Esta metodologia ativa exige uma alteração da lógica de organização tradicional de trabalho por parte do professor, propondo um trabalho autónomo prévio de pesquisa e de menor exigência cognitiva por parte dos alunos, para que numa fase posterior, já com o seu acompanhamento, se realize um momento de trabalho de maior complexidade cognitiva, levando a um momento de sistematização e aprofundamento das aprendizagens abordadas, em contexto de sala de aula. Assim, esta decisão pedagógica permite ao professor

“passar mais tempo na sala de aula com as tarefas cognitivas mais difíceis e menos tempo em sala de aula mais fáceis” (Bergmann, 2018, p.9). Nesta perspectiva, o professor deixa de ter o papel de comunicador do conhecimento, para passar a ter um papel de questionador, levando os alunos ao aprofundamento do seu conhecimento e ao desenvolvimento das suas competências.

A metodologia da sala de aula invertida exige por parte do docente a estruturação do trabalho a realizar em diferentes etapas. Numa primeira fase, o professor prepara um conjunto de materiais e recursos a serem disponibilizados, físicos ou digitais, os quais permitirão ao aluno ser orientado no seu trabalho autónomo, com vista à promoção de aprendizagens significativas. Neste caso concreto, foi elaborado um guião de trabalho, com a descrição das tarefas, objetivos e respetiva calendarização. Ainda nesta fase, foram selecionados os recursos didáticos digitais e físicos (livros, vídeos, outros recursos online), os quais foram disponibilizados na aula e numa plataforma online. Numa segunda fase, em contexto de aula, o professor orientou o trabalho autónomo do aluno, apresentando a tarefa e o tema aos alunos, dividiu os alunos da turma em grupos de trabalho e apresentou os recursos de apoio à pesquisa. Apesar de não ter sido realizado nesta experiência de sala de aula invertida, é sempre uma mais valia para o processo ensino-aprendizagem o trabalho colaborativo entre o professor e o aluno, quer discutindo os meios e os materiais para a realização do trabalho autónomo, quer na preparação de um guião de trabalho ou rubrica, o que possibilita dar “ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor.” (Moran, 2018, p.3). Numa terceira fase, num momento de trabalho autónomo, os alunos interagiram com os recursos disponibilizados, explorando os diferentes conceitos/conhecimentos, e realizando as tarefas propostas no guião de trabalho ou rubrica. Nesta fase, o guião de trabalho ou rubrica teve um papel de extrema importância para orientar os alunos no seu trabalho autónomo, permitindo que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e responsabilidade sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Na fase final da sala de aula invertida, já em contexto de aula, realizou-se o balanço do trabalho autónomo realizado pelo aluno, onde se estabeleceu um ambiente de debate e partilha, onde os alunos apresentaram as suas descobertas, analisando-se e articulando-se as diferentes contribuições. Seguidamente, o professor sistematizou o conhecimento e deu continuidade ao seu aprofundamento, por meio de materiais disponibilizados

na aula, integrando a linguagem específica da disciplina. Ao longo da aula invertida é de extrema importância articular os momentos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, procurando construir recursos que orientem os alunos para o que é esperado da sua parte, e promover momentos de auto e heteroavaliação para balanço do trabalho autónomo.

Os docentes envolvidos partilharam as suas experiências aos restantes colegas de trabalho na quarta sessão de formação.

## DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Nos diferentes momentos de formação e numa reunião focus group com a equipa da OGC e professores, foi avaliado o impacto desta formação em contexto no seu desenvolvimento profissional, bem como o impacto que estas metodologias ativas tiveram no processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito às vantagens que a implementação destas práticas acarretam, destacam-se a maior motivação do aluno para aprender, o papel central e ativo do aluno na construção do conhecimento (aprendizagens mais significativas), o desenvolvimento de habilidades (soft skills) nos alunos, como: pensamento crítico, boa comunicação, colaboração, autonomia, resolução de problemas e criatividade, e permite, ainda, uma maior diferenciação pedagógica, uma vez que explora diferentes maneiras de aprender. Quanto aos condicionalismos, destacam-se a disponibilidade de recursos, as dificuldades em trabalhar em grupo, a falta de autonomia de alguns alunos e a gestão de tempo.

Esta metodologia de formação em contexto, permite aos docentes uma maior capacitação científica, pedagógica e relacional, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento profissional, promovendo um trabalho mais colaborativo, permitindo uma maior gestão de tempo e recursos intercentros. Dos condicionalismos detetados destacam-se: professores com pouco tempo disponível para planificar aulas com uma metodologia ativa, carga letiva disciplinar reduzida para testar e aplicar essas metodologias, desconhecimento de alguns pais relativamente a estas metodologias e seus benefícios e “resistência/insegurança” dos próprios professores.

## Referências bibliográficas

- Bergmann, J. (2018). Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa. Penso.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem*

- 
- *Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Sousa, A. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Moran, J. M. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática*. Penso.

## Ulisses ilustrado: Metodologia de Projeto e Ilustração como Estratégias de Aprendizagem

*Colégio Nossa Senhora da Paz*

Paula Matos, Ana Paula Teixeira, Helena Vieira

### Resumo

O Projeto de Gestão do Currículo - Ulisses Ilustrado - surgiu na sequência de uma prática desenvolvida no CNSP há vários anos, entre as docentes de Português e de Educação Visual, do 6º ano, que consiste na ilustração, em diversas modalidades, da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. No ano letivo de 2021/2022, esta prática recorrente adotou contornos inovadores através da aplicação da metodologia de projeto no âmbito da gestão flexível do currículo.

A experiência pedagógica foi implementada em duas turmas e procurou explorar com os alunos diferentes tipos de linguagem: a escrita literária e a narrativa visual. Para além da metodologia de projeto, considerou-se a análise e o desenho da ilustração como estratégia de ensino aprendizagem central, que se revelou uma mais valia.

Adotou-se uma metodologia de investigação-ação, tendo as docentes refletido sobre todas as etapas do processo de conceção, aplicação e avaliação do projeto desenvolvido. No âmbito deste projeto, foram criados materiais pedagógicos e didáticos específicos, tendo sido opção da equipa valorizar a avaliação formativa.

A reflexão final foi sustentada numa metodologia de cariz quantitativo. Para a recolha de dados, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, em formato digital, aplicado a todos os alunos, analisado estatisticamente. Também se procedeu à observação direta dos alunos em contexto de trabalho.

### Palavras-chave:

Gestão do currículo; projeto interdisciplinar; ilustração; aprendizagem ativa; inovação pedagógica.

### Abstract

The Curriculum Management Project - *Ulisses Ilustrado* - emerged as a result of a practice developed at the CNSP, among 6th grade Portuguese and Visual Education teachers, which consists of illustrating, in different modalities, the book *Ulisses*, by Maria Alberta Menéres. In the academic year 2021/2022, this recurring practice took innovative contours through the application of the project methodology within the scope of flexible management of the curriculum.

The pedagogical experience was implemented in two classes and sought to explore with the students different types of language: literary writing and visual narrative. In addition to the project methodology, the analysis and design of illustrations were considered as a central teaching-learning strategy, which proved to be an asset.

An action-research methodology was adopted, with the teachers reflecting on all the stages of the design, application and evaluation process of the project developed. Within the scope of this project, specific pedagogical and didactic materials were created. The team chose to value the formative assessment.

The final reflection was supported by a quantitative methodology. For data collection, we chose to apply a questionnaire survey, in digital format, applied to all students, later analyzed statistically. Direct observation of students in context work was also carried out.

### Keywords:

Curriculum management; interdisciplinary project; illustration; active learning; pedagogical innovation.

## INTRODUÇÃO

O projeto interdisciplinar *Ulisses Ilustrado* surgiu no âmbito da Gestão Curricular desenvolvida no Colégio Nossa Senhora da Paz (CNSP), no segundo semestre do ano letivo de 2021/2022. Este resultou de uma prática de já era levada a cabo há vários anos, na qual as professoras de Português e de Educação Visual trabalhavam de forma colaborativa na exploração da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. No entanto, imbuída do espírito de inovação apreendido nas oficinas de inovação da área de gestão do currículo, a equipa pedagógica dotou o projeto deste ano letivo de um carácter mais formal, adotando as várias etapas da metodologia de projeto e procedendo a um estudo de investigação-ação que procurasse compreender os efeitos da metodologia de projeto no processo

de ensino-aprendizagem dos alunos: utilizar a ilustração simultaneamente como um recurso de exploração de uma obra literária, analisando as ilustrações originais presentes no livro em estudo (algumas transpostas para o guião do aluno) e entendendo a ilustração como um produto final que refletisse a interiorização e apropriação pessoal do texto original da obra em estudo.

O projeto foi dinamizado de forma conjunta nas 2 turmas do 6.º ano do segundo ciclo do ensino básico, envolvendo 43 alunos, tendo em mente as palavras de Vygotsky, recordadas por Rui Trindade, salientando que “o que educa os alunos é aquilo que eles mesmos realizam e não o que recebem” (Trindade, 2002, p. 58). Assim, as docentes envolvidas no projeto entenderam como determinante o seu papel de estimular, apoiar e organizar a sua relação com o saber, recorrendo para isso à ilustração.

O valor da ilustração com intuitos pedagógicos é reconhecido desde tempos tão longínquos como a antiguidade greco-latina. Porém, somente partir do segundo quartel do século XIX, o livro e a ilustração obtiveram um grande desenvolvimento, fruto de múltiplos fatores, entre os quais o triunfo do liberalismo e do Romantismo. Daí que Barreta (2008, p.12) afirme: “não há dúvida da importância que a imagem assume na nossa imaginação, na nossa memória e, naturalmente, na forma como construímos o conhecimento”. Com estas ideias assentes, estabeleceu-se que o objetivo deste projeto seria contribuir para a construção de conhecimento por parte dos nossos alunos com recurso à ilustração.

A reflexão final foi sustentada numa metodologia de cariz quantitativo. Para a recolha de dados, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, criado pela equipa de peritas da Bússola 21, em formato digital, aplicado a todos os alunos.

## A EXPERIÊNCIA

O projeto interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Português e Educação Visual, tinha como finalidade a construção de um friso ilustrado da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres. Esta experiência ambicionava, desta forma, relacionar diferentes contextos programáticos e vários intervenientes com o objetivo de potenciar a interdisciplinaridade, permitindo a construção de aprendizagens significativas pelos alunos. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de compreender uma obra literária analisando as características e a intencionalidade da linguagem escrita, ao mesmo tempo que compreendiam as especificidades da linguagem visual, fazendo-o de forma ativa. Para tal, os alunos partiram da leitura do texto literário nas aulas de Português. Depois, passo a passo, sob orientação de um conjunto de atividades propostas no guião do aluno, exploraram e interpretaram o seu conteúdo.

A obra foi, depois, dividida em 43 cenas. Cada aluno ficou responsável por ilustrar a “sua” cena, já nas aulas de Educação Visual, sendo o produto final o friso ilustrado.

No final, do projeto, os alunos foram ao teatro Sá da Bandeira, assistir à representação da peça *As Aventuras de Ulisses*, uma adaptação do original de Homero, em que eles puderam comparar as duas adaptações.

O projeto foi divulgado nas redes sociais do CNSP e foi elaborada uma exposição com o friso final construído pelos alunos. Este produto final foi apresentado, publicamente, aos encarregados de educação, num evento realizado para o efeito, no final do ano letivo.



Fig. 1 Algumas ilustrações do friso final do projeto *Ulisses Ilustrado*.

## METODOLOGIA

O desenho e aplicação do projeto *Ulisses Ilustrado* contaram com várias etapas: planificação; implementação; avaliação e comunicação.

Relativamente à planificação, procedeu-se à criação da Matriz do projeto, tendo sido estabelecidos dois grandes objetivos específicos, mensuráveis: conhecer e interpretar a obra *Ulisses* e ilustrá-la. A equipa identificou de seguida às áreas de competência do perfil dos alunos dos centros educativos das Irmãs Doroteias, considerando que as áreas de competência a privilegiar seriam: ser autónomo, competente, confiante e criativo. Ao mesmo tempo, identificaram-se as áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tendo-se determinado que se privilegiariam os domínios de linguagens e textos e de sensibilidade estética e artística.

A níveis mais específicos, tendo em consideração as aprendizagens essenciais de cada disciplina, o projeto abordou: os domínios da leitura e da educação literária, na disciplina de Português; ao mesmo tempo que abordou os domínios da: interpretação e comunicação; experimentação e criação, na disciplina de Educação Visual.

A avaliação do projeto foi pensada tendo como objetivo principal a melhoria das aprendizagens. Nessa medida, foi elaborada uma rubrica de avaliação com critérios claros

e bem definidos, utilizada para a melhoria das aprendizagens dos alunos e como garantia de acompanhamento do processo. No final do projeto, solicitou-se que cada aluno identificasse as maiores fragilidades que sentiu e deixasse sugestões de melhoria.

Finalizado o projeto, para que as nossas perceções não fossem apenas empíricas, procedemos à avaliação do mesmo, através da realização de um inquérito por questionário, em formato digital, aplicando as questões apontadas pela equipa de peritas da Bússola 21, para recolha de informação que sustentasse uma reflexão séria sobre os seus resultados obtidos e sobre o processo desenvolvido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando todo o processo, numa visão empírica, pudemos retirar algumas reflexões, atendendo a que a promoção de aprendizagens culturalmente significativas pressupõe alunos envolvidos e motivados, que encontram sentido nas atividades propostas. Assim, em relação ao envolvimento, foi possível verificar que todos os alunos se envolveram no projeto, realizando todas as atividades propostas. Ao nível da motivação, verificou-se que os alunos ficaram entusiasmados com o projeto, demonstrando estar mais predispostos para a aprendizagem.

Já ao nível da aprendizagem, verificou-se uma melhoria efetiva refletida em resultados muito positivos.

As informações recolhidas nos inquéritos foram ao encontro destas primeiras reflexões. De uma amostra de 33 alunos, 26 alunos consideraram o projeto muito bom; 6 bom e 1 razoável. A maioria considerou as temáticas interessantes e as aprendizagens realistas, com as atividades significativas, reconhecendo que existiram mudanças no processo de aprendizagem, que permitiram aprender conhecimentos de várias disciplinas.

## CONCLUSÃO

No final desta reflexão, verificou-se que o projeto teve resultados bastante positivos. Numa lógica de inovação pedagógica, foi possível desenvolver uma gestão curricular articulada e flexível, baseada no trabalho colaborativo desenvolvido pelas docentes envolvidas, em parceria com a coordenadora da área de inovação da gestão do currículo, contando sempre com o apoio dos órgãos de gestão do CNSP e com a supervisão das peritas da Bússola 21.

Foi evidente a elevada motivação dos alunos, traduzida no seu grande envolvimento. As aprendizagens revelaram-se sólidas e ativas.

De facto, este projeto não é inteiramente novo, uma vez

que o trabalho conjunto entre as docentes de Português e de Educação Visual já era habitual, através da criação de ilustrações de obras, fossem elas em banda desenhada, em friso ilustrado ou em ilustração digital, com a opção individual ou em grupo. A inovação neste ano letivo foi a planificação, a consciência das várias etapas desenvolvidas, a criação de novos instrumentos de avaliação que promovessem uma avaliação formativa, não só das aprendizagens, mas para as aprendizagens, e a reflexão final sobre os resultados efetivos do projeto, mediante a auscultação da opinião dos alunos.

Para além desta consciencialização, foi evidente o potencial para recriação deste projeto com novas variantes. Tal como alguns autores defendem, o que sustenta a inovação é a intencionalidade do professor quando define o método a adotar, as tarefas a propor e os recursos a mobilizar para a promoção e extensão da aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Almada, C. (2013). *Ilustração e Interpretação Textual - A arte como estratégia de ensino-aprendizagem na área de linguagens e códigos*. Universidade da Madeira.
- Barreta, D. (2018). *Ilustração Didática e Pedagógica - «das coisas nascem coisas»*. ISEC.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A, Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Gonçalves, D., Nogueira, I.C., Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Silva, C.V. & Gonçalves, J. L. (Coords.) (2022). *Inovação e (Trans)Formação Educacional*. ESEPF.
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7 (1).
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem Novas práticas pedagógicas*. Edições ASA.

## Ponto a Ponto: Um Projeto Triangular

Colégio Nossa Senhora da Paz, CITCEM-FLUP  
Helena Isabel Almeida Vieira, Ana Paula Teixeira

### Resumo

Este estudo de investigação-ação centrou-se num projeto de gestão do currículo implementado no Colégio Nossa Senhora da Paz, no ano letivo de 2021/2022, numa turma de 11.º ano do curso de Artes Visuais.

A experiência pedagógica interdisciplinar foi concebida em trabalho colaborativo e visou trabalhar temas curriculares de Desenho A e de História e Cultura das Artes, adotando a metodologia de projeto como estratégia de aprendizagem, mas tendo subjacente as ideias de William Glasser (1990) e a metodologia triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1996) para o ensino das artes visuais. A reflexão final foi sustentada numa metodologia de cariz quantitativo e qualitativo e na observação direta dos alunos, tendo os resultados demonstrado as mais valias da estratégia pedagógica-didática delineada.

### Palavras-chave:

gestão do currículo; projeto interdisciplinar; metodologia triangular; aprendizagem ativa; inovação pedagógica.

### Abstract

This research study focused on a curriculum management project - the Ponto a Ponto project, was implemented at Colégio Nossa Senhora da Paz, in the academic year 2021/2022, in an 11th year class of the Visual Arts course.

The interdisciplinary pedagogical experience was conceived in collaborative work and aimed to work on curricular themes of Drawing A and History of Culture and Arts, adopting the project methodology as a learning strategy, but supported in the ideas of William Glasser and in the triangular methodology proposed by Ana Mae Barbosa for visual arts teaching.

The final reflection was based on a quantitative and qualitative methodology and on the direct observation of the students. The results demonstrated the added value of the pedagogical-didactic strategy outlined.

### Keywords:

Curriculum Management; Interdisciplinary Project; Triangular Methodology; Active Learning; Pedagogical Innovation. Participation; Involvement; Consensus; Negotiation; Realization.

### PONTOS INICIAIS - INTRODUÇÃO

O projeto *Ponto a Ponto* surgiu no âmbito da Gestão Curricular desenvolvida no Colégio Nossa Senhora da Paz, no segundo período do ano letivo de 2021/2022. Foi desenvolvido pelas docentes de História e Cultura das Artes e de Desenho A, do 11º ano, do curso de Artes Visuais, do ensino secundário.

A experiência pedagógica interdisciplinar foi concebida em trabalho colaborativo, proporcionado semanalmente pelos órgãos de gestão do colégio, e visou trabalhar temas curriculares de ambas as disciplinas, mas adotando a metodologia de projeto como estratégia de aprendizagem. Para além desta, seguiu-se a metodologia triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1996) para o ensino das artes visuais, segundo a qual para a total compreensão de uma obra de arte os alunos devem começar por apreciar a obra em estudo, neste projeto a obra neoimpressionista *Um domingo à tarde na ilha de Grand Jatte*, de Georges Seurat, seguida da sua contextualização histórica e artística e, finalmente, praticar mediante a aplicação das técnicas e características apreendidas, culminando o processo com a criação de uma obra de arte final. A conceção do projeto teve ainda em consideração a teoria de William Glas-

ser (1990), ao privilegiar aprendizagens ativas, mediante o praticar (aprender fazendo) e o ensinar aos outros, uma vez que os alunos da turma do ensino secundário tiveram oportunidade de ensinar aos alunos do pré-escolar a técnica pontilhista executada por Seurat.

Neste estudo de investigação-ação, as docentes refletiram sobre todas as etapas do processo de conceção, implementação e avaliação do projeto desenvolvido e construíram todos os materiais pedagógicos e didáticos necessários, tendo sido dada especial atenção à criação da matriz/planificação do projeto, do guião do aluno e dos instrumentos de avaliação, tendo sido opção da equipa valorizar a avaliação formativa, das aprendizagens e para as aprendizagens dos alunos, recorrendo a rubricas de avaliação, quer do processo, quer do produto final. No término do ano letivo, foi aplicada uma ficha de avaliação global, na qual constava uma questão específica, seguindo o modelo e os critérios de classificação do Exame Nacional de História e Cultura das Artes, relacionada com a temática do projeto, a fim de aferir se os alunos eram capazes de transferir o conhecimento adquirido e avaliado em metodologia de projeto para exercícios de avaliação escrita formal.

A reflexão final foi sustentada numa metodologia de cariz quantitativo e qualitativo. Para a recolha de dados, op-

tou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, criado pela equipa de peritas da Bússola 21, em formato digital, aplicado a todos os alunos, tendo a informação sido recolhida e, posteriormente, analisada estatisticamente. Também se procedeu à observação direta dos alunos em contexto de trabalho, em sala de aula, para se efetuar, depois, uma triangulação dos resultados obtidos pelos alunos no processo de aprendizagem, na realização do produto final do projeto e na realização do exercício escrito aplicado no final do ano letivo.

### **PONTOS DE SUSTENTAÇÃO - EM BUSCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Debatendo a encruzilhada do ensino atual, entre a tradição e a inovação, no Colégio Nossa Senhora da Paz assumiu-se, em 2018, o compromisso de, em rede, se caminhar nos trilhos da inovação pedagógica. Para garantir que as crianças e os jovens se tornem, cada vez mais, protagonistas da sua própria vida e agentes de transformação da realidade, em conjunto com a Bússola 21, os professores do centro educativo renovaram por dentro o estilo de educar almejando sempre o rumo da inovação pedagógica. Para tal, foi necessário contactar com novas metodologias ativas de aprendizagem, mas, acima de tudo, foi determinante debater o próprio conceito de inovação. Alinhámos ideias e conceções e entendeu-se a inovação pedagógica “como um meio, cuja finalidade é a de melhoria, não como um fim, sendo um processo estruturado e intencional [...] de (re)criar e/ou (re)orientar, de forma coletiva e sistemática, uma finalidade” (Gonçalves & Marques, 2020, p.41). Assumimos, igualmente a necessidade de implementar uma gestão curricular efetiva, acreditando que “a organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma mais valia, já que o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (Gonçalves & Marques, 2022, p.1).

No mundo de possibilidades que se podem traçar na gestão curricular, a criação, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares é uma estratégia possível. Integrando um tema central, comum a duas ou mais disciplinas, é possível estabelecer relações entre diferentes áreas curriculares, de forma autónoma e flexível, mas, sobretudo, articulada e funcional de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens efetivas e significativas. A lógica destes projetos exige um novo modo de ensinar que já não se centre no professor, como detentor do saber, mas que se foque na aprendizagem do aluno. De igual forma,

impõe que o professor se assuma como um guia para o aluno, isto é um facilitador de aprendizagens, que consiga identificar as estratégias e a metodologias pedagógicas didáticas mais adequadas para cada contexto educativo, para cada turma, para cada aluno.

Atualmente, são quase indiscutíveis as mais valias de um ensino ativo. William Glasser (1990) mostra-nos que a aprendizagem pela leitura, audição e escrita, quando feita de modo tradicional/expositiva, garante a assimilação de apenas 50% dos conteúdos abordados. Todavia, quando se discute, pratica e ensina, consegue-se assimilar até 95% desses mesmos conteúdos.

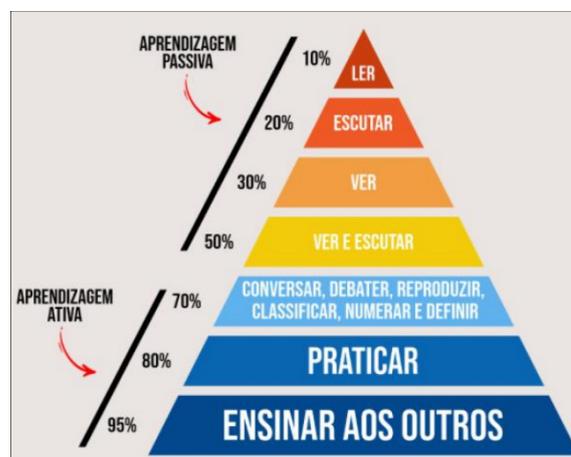


Fig. 1 Pirâmide da aprendizagem baseada nas ideias de William Glasser.

Com base neste pressuposto, criaram-se diversas metodologias de ensino aprendizagem que não se focam somente na aquisição de conhecimentos, mas no desenvolvimento de capacidades e competências que preparem os alunos para os desafios do futuro que os espera.

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia de ensino ativa, na qual os alunos adquirem conhecimentos e capacidades na busca de uma solução para um determinado problema. Para tal, durante um período previamente determinado, os alunos pesquisam informação que lhes permitirá resolver o desafio que lhes foi colocado. Os conhecimentos e capacidades adquiridos deverão ser demonstrados no desenvolvimento de um produto final, apresentado publicamente. Assim, é evidente que ao longo deste processo, os alunos adquirem não só um conhecimento profundo sobre um determinado tema, mas também desenvolvem o seu pensamento crítico e criativo aliado a uma capacidade real de comunicação em contexto. Por outro lado, se a aprendizagem baseada em projetos foi ao encontro dos interesses do aluno e se este reconhe-

cer a significância do problema que terá de resolver, os seus níveis intrínsecos de motivação aumentam exponencialmente, levando-o a assumir responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. O próprio William Glasser, na sua teoria da escolha aplicada ao ensino (1998) demonstrou as mais valias desta motivação face à tradicional motivação extrínseca, que recai apenas sobre o professor. Jonathan Erwin (2003) reforça esta ideia, recordando que a motivação intrínseca alimenta a curiosidade do aluno e o seu desempenho no processo de aprendizagem.

A criação de um projeto interdisciplinar de gestão do currículo, principalmente no ensino secundário, deverá também ter em especial atenção as especificidades do curso dos alunos. Relativamente curso de artes visuais do ensino secundário, é importante recordar as palavras de António Nóvoa, quando este nos recorda que o ensino artístico deve promover um espaço de experimentação, e que

para que os alunos possam viver e construir uma experiência artística, é preciso mudar as formas e modos de organização das escolas. Não basta “discursar aulas”, é preciso ir além de um “modelo escolar” que se impôs, hegemonicamente, no decurso dos últimos 150 anos, e abrir as escolas para uma diversidade de espaços, de tempos e de pedagogias, facilitando as dinâmicas de inclusão, de participação e de criação. É para isso que precisamos da imaginação e da arte (Nóvoa, 2021, p. 10).

A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (Barbosa, 2010), na década de 80, entende que o conhecimento em Arte se dá na intersecção de três ações básicas: contextualizar, apreciar e praticar. No domínio da contextualização, o aluno explora temporal e espacialmente o contexto de criação de uma determinada obra de arte, podendo a História da Arte articula-se com outras áreas do saber, “atuando no campo da interdisciplinaridade com potencial para a transdisciplinaridade (Silva & Rizzi, 2021); no domínio da apreciação, o aluno aprende a ler e analisar a obra de arte, ao mesmo tempo que desenvolve o seu sentido estético e crítico; finalmente, no domínio do praticar, o aluno pode experimentar as técnicas e os recursos da linguagem que apreciou e contextualizou, libertando a sua expressão criadora.



Fig. 2 Eixos da proposta triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino da arte.

### **PONTO A PONTO - A EXPERIÊNCIA**

O projeto *Ponto a Ponto* surgiu de uma prática interdisciplinar já frequente no curso de Artes Visuais, no ensino secundário, nas disciplinas de História e Cultura das Artes e Desenho A. O seu objetivo era trabalhar, a partir de uma perspetiva integradora o tema do Neoimpressionismo, focando com particular atenção os trabalhos de Georges Seurat e a técnica pontilhista, a partir de uma obra específica - “*Um domingo à tarde na ilha de Grand Jatte*”, uma pintura a óleo de grandes dimensões, de 1886, que se encontra, atualmente, no Instituto de Artes de Chicago, nos EUA. Seguindo os pressupostos da gestão curricular, durante o processo de criação deste projeto interdisciplinar, procurou--se estabelecer relações entre duas áreas curriculares para que os alunos assimilassem novos conteúdos sobre a corrente artística do Neoimpressionismo, mas garantindo um efetivo envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento. Assim, determinou--se que a metodologia pedagógica e didática a seguir deveria ser a de projeto. Não obstante, esta foi pensada e estruturada tendo subjacente os princípios da metodologia triangular proposta por Ana Mae Barbosa para o ensino das artes.

Depois de identificado o objetivo principal do projeto, procedeu-se a uma rigorosa planificação do mesmo, consubstancializada numa matriz que contemplava as competências que seriam trabalhadas ao longo do projeto, tendo como referenciais os descritores do Perfil dos Alunos dos Centos Educativos das Irmãs Doroteias (2020), nomeadamente os do aluno competente e cooperante, e os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), nomeadamente das áreas de competência de linguagens e textos e de sensibilidade estética e artística.

Nesta planificação determinaram-se as principais etapas do projeto, nomeadamente:

1. Motivação: Visualização de um excerto da série televisiva *Family Guy*, na qual a personagem principal, Stewie, apresentando uma lista de tudo aquilo que pretendia fazer antes de morrer, inclui a ida ao Instituto de Arte de Chicago, no qual aprecia a obra “*Domingo à tarde na ilha de Grande Jatte*”. Esta motivação levantou o desafio do projeto - Por que motivo, alguém define como objetivo de vida ver esta obra em concreto?
2. Concretização em HCA - Criação de uma infografia na qual os alunos, após pesquisa de informação em suportes diversos, recuperam o contexto histórico do

século XIX, analisam temática, técnica e formalmente da obra e identificam as especificidades das técnicas do divisionismo e do pontilhismo

3. Concretização em Desenho A - Criação de Obra de Arte em que os alunos identificam a corrente artística da obra, integrando saberes já adquiridos, reconhecem o ponto como um dos elementos da linguagem plástica, experimentam e aplicam estudos de cor, aplicam o ponto como modo de registo
4. Criação do produto final - Os alunos criam, de forma colaborativa, uma obra de arte pontilhista em grande escala.

Ainda neste momento de planificação, previram-se instrumentos de avaliação, tendo--se construído uma rubrica de avaliação identificado critérios e níveis de desempenho.

Da mesma forma, estabeleceu-se que a comunicação do resultado final do projeto passaria pela exposição das infografias e da obra de arte final, bem como a apresentação da obra em estudo e da técnica aos alunos do pré-escolar.

Na sequência da planificação do projeto, criou-se um guião para os alunos, com todos os elementos e instruções necessárias à sua contextualização, implementação e avaliação.

### PONTOS EM ANÁLISE - METODOLOGIA

Em termos metodológicos, o presente trabalho constituiu-se como estudo de investigação ação, entendendo o professor com um agente crítico e reflexivo das suas práticas. A questão de partida que orientou o estudo foi interrogar se o desenvolvimento do projeto interdisciplinar *Ponto a Ponto* teve efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, sendo que partimos do pressuposto que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos e a aplicação da metodologia triangular de Ana Mae Barbosa eram já em si metodologias de ensino que se poderiam considerar inovadoras. Depois de planificado o projeto, segundo os princípios orientadores apresentados no ponto anterior, procedeu-se à ação, isto é, à realização da estratégia desenhada com uma turma de 11º ano, constituída por quatro alunos, 50% do género feminino e 50% do género masculino. Durante o desenvolvimento do projeto, durante o mês de março de 2022, as docentes envolvidas procederam a uma observação direta dos alunos, ao nível do seu desempenho, seguindo uma metodologia de cariz mais qualitativo.

Posteriormente, para recolha de mais informação que sustentasse a reflexão sobre o processo desenvolvido, os alunos responderam a um questionário por inquérito digital, pré-determinado pela equipa da Bussola 21, seguindo-se nesta fase uma análise de cariz mais quantitativo.

Ainda no âmbito deste estudo de investigação-ação, para podermos refletir de forma mais sustentada sobre o grau

de eficácia do projeto no que concerne à assimilação dos conteúdos pelos alunos, procedemos a uma triangulação dos resultado por eles obtidos em três momentos de avaliação distintos, tendo por base os produtos finais do projeto, a realização de uma questão de caracterização da obra de arte estudada retirada de um exame nacional de HCA, realizada na semana subsequente ao projeto, e uma questão de desenvolvimento, incluindo contextualização histórica e características da corrente neoimpressionista, na última ficha de avaliação escrita formal, no final do ano letivo.

### PONTOS EM REFLEXÃO - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da observação direta dos alunos em contexto de aula/trabalho, ambas as docentes, que trabalharam em conjunto em algumas das aulas de projeto, verificaram que os alunos aderiram positivamente ao projeto e realizaram-no com empenho. O facto de poderem, no final, apresentar/ensinar a obra em estudo aos alunos do pré-escolar funcionou como uma motivação intrínseca, que acompanhou os alunos do início ao fim do projeto. Os alunos trabalharam de forma colaborativa quer para a construção da infografia, pesquisando em conjunto e construindo o produto final na ferramenta digital *Canva*; quer para realização da reprodução da obra de arte final, concertando materiais, cores e densidade da mancha do ponto.



Fig. 3 Exemplo de uma infografia produzida pelos alunos

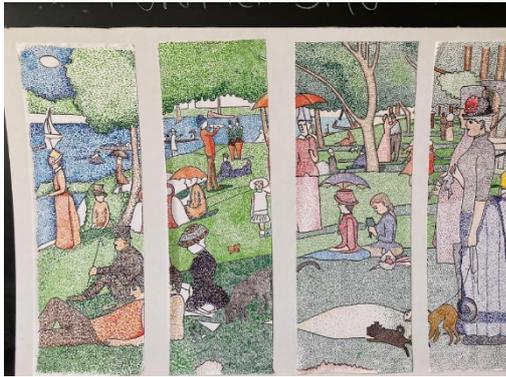


Fig. 4 Produto final do projeto.

No final do projeto, os alunos fizeram a sua auto e heteroavaliação, seguindo os critérios e descritores de desempenho da rubrica de avaliação constante no guião do aluno. As professoras, no final, deram feedback aos alunos do seu desempenho, tendo-se verificado que a auto e heteroavaliação dos alunos foi ao encontro da avaliação das docentes, não se registando discrepâncias.

que foi atribuído demasiado tempo ao projeto, enquanto dos restantes 50% consideraram que o tempo foi insuficiente. Conforme foi referido anteriormente, para aferir o grau de assimilação do tema e dos conteúdos abordados pelos alunos no projeto, procedemos a uma triangulação dos resultados por eles obtidos em três momentos de avaliação distintos, cujos resultados se podem observar no gráfico que se segue.

### Triangulação de Resultados

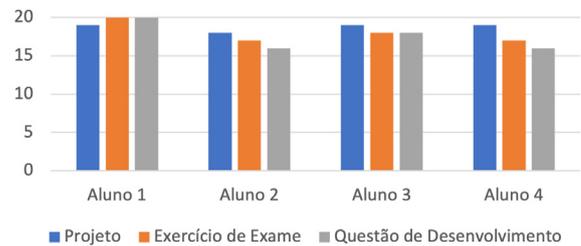


Fig. 6 Triangulação dos resultados obtidos por aluno nos três instrumentos de avaliação.

Critérios	Níveis de desempenho					Auto avaliação	Avaliação das Professoras	Heteroavaliação		
	(18-20)	(15-17)	(10-14)	(7-9)	(0-6)					
<b>Competente</b>	Caracteriza corretamente a corrente artística, demonstrando plenos saberes adquiridos Conhecimento (25%)	Caracteriza a corrente artística demonstrando pleno conhecimento	Caracteriza a corrente artística demonstrando muito conhecimento	Caracteriza a corrente artística demonstrando pouco conhecimento	Caracteriza a corrente artística demonstrando muito pouco conhecimento	Não caracteriza a corrente artística				
	Reconhece a importância da linguagem plástica e seus diversos elementos Comunicação (25%)	Reconhece totalmente a importância da linguagem plástica, e identifica com rigor todos os elementos	Reconhece muita importância da linguagem plástica, e identifica a maioria dos seus diferentes elementos	Reconhece alguma importância da linguagem plástica, e identifica alguns dos seus diferentes elementos	Reconhece muito pouca importância da linguagem plástica, e identifica poucos elementos	Não reconhece a importância da linguagem plástica, nem os seus diferentes elementos				
	Aplica a técnica/meios atuantes Aplicação (25%)	Aplica a técnica de pontilhismo com rigor de forma irrepreensível	Aplica a técnica de pontilhismo com bastante rigor	Aplica a técnica de pontilhismo com pouco rigor	Aplica sem rigor a técnicas de pontilhismo	Não aplica a técnica de pontilhismo				
<b>Cooperante</b>	Opera em conjunto para a construção dos produtos finais Cooperação (25%)	Elaborei a infografia e a obra de arte com os meus colegas, quase sempre com muito empenho e um grande espírito de entajada	Elaborei a infografia e a obra de arte com os meus colegas, com empenho e espírito de entajada	Elaborei a infografia e a obra de arte com os meus colegas, com pouco empenho e pouco espírito de entajada	Elaborei a infografia e a obra de arte com os meus colegas	Não elaborei a infografia e/ou a obra de arte com os meus colegas				
	<b>Nota Final</b>									

Fig. 5 Rubrica de avaliação constante no guião do aluno.

Posteriormente, a partir da análise dos inquéritos por questionário aplicados no final do projeto, foi possível concluir que, na opinião dos alunos, o projeto abordou uma temática interessante, implicou várias pesquisas e contemplou atividades sequenciais e bem organizadas. Os alunos também foram unânimes em considerar que o projeto apresentou objetivos realistas e integrou atividades significativas, assim como lhes permitiu apresentarem as suas ideias, autoavaliarem-se e receberem *feedback* em diversos momentos. Os alunos apenas discordaram na questão do tempo concedido ao projeto, uma vez que 50% dos alunos considerou

A partir desta triangulação, podemos concluir que não existem grandes discrepâncias nos resultados obtidos pelos alunos nos três instrumentos de avaliação. Verifica-se que 75% dos alunos consegue obter resultados superiores nos produtos realizados no âmbito do projeto comparativamente com os resultados obtidos em exercícios escritos.

Também foi evidente que os resultados obtidos nas avaliações subsequentes à implementação do projeto são superiores à média da turma nos mesmos instrumentos (exercícios de consolidação de aprendizagens essenciais e fichas de avaliação) quando aplicados a temáticas que não foram trabalhadas com metodologia de projeto, o que indica uma franca melhoria dos resultados obtidos. Atendendo à distância temporal existente entre a aplicação dos instrumentos de avaliação é possível verificar que na questão de consolidação de aprendizagens essenciais, retirada de um exame nacional de HCA, realizada cerca de uma semana depois da finalização do projeto, apenas um dos alunos tirou melhor classificação comparativamente

com as notas alcançadas em projeto. Os restantes alunos apresentam uma ligeira descida, não significativa, uma vez que estes apresentaram melhorias substanciais ao nível da comunicação escrita e na utilização do vocabulário técnico específico da disciplina. Já no que concerne à realização da questão escrita de desenvolvimento, realizada cerca de três meses depois do desenvolvimento do projeto, na última ficha de avaliação global do ano letivo, as tendências são semelhantes às verificadas anteriormente, o que indicia que as aprendizagens adquiridas aquando da utilização da metodologia de projeto se prolongam no tempo.

### **PONTOS DE CHEGADA, NOVOS PONTOS DE PARTIDA - CONCLUSÃO**

No final deste estudo de investigação são várias as conclusões que se podem retirar. Em primeiro lugar, é evidente que o desenvolvimento intencional de projetos interdisciplinares é uma estratégia assente no trabalho colaborativo dos docentes, que permite uma gestão do currículo autónoma, flexível, articulada e funcional do currículo. Esta tem impacto positivo nos alunos a diferentes níveis. Neste estudo, verificou-se uma maior motivação intrínseca dos alunos, que se refletiu no empenho e dedicação que estes empregaram na realização do projeto. Todos os objetivos delineados no projeto foram alcançados com sucesso, tendo isso sido expresso nos resultados finais do projeto, sendo igualmente de salientar a perceção assertiva dos alunos relativamente ao trabalho realizado (autoavaliação). As aprendizagens dos alunos também registaram uma melhoria significativa, comparativamente com outros conteúdos e a sua assimilação ficou expressa noutros instrumentos de avaliação implementados a curto e médio prazo, evidenciando que as metodologias ativas são significativas. Porém, no final deste estudo de investigação-ação surgem outras ilações. Surgem novas hipóteses de melhoria e inovação, como, por exemplo, a criação de mais espaços de participação dos alunos. Neste projeto interdisciplinar, as docentes, sob um tema central, o neoimpressionismo, indicaram o autor e a obra a estudar, determinaram os produtos finais a realizar e estabeleceram os instrumentos de avaliação. Mas, no final, surge a ideia de que neste tipo de projetos poderá haver mais espaço para “dar voz” aos alunos, permitindo-lhes escolher outros artistas, outras obras, outros produtos e até mesmo co-construir com eles os critérios de avaliação e os respetivos níveis de desempenho. Assim, no final estudo de investigação-ação levantam-se novas questões: até que ponto a participação dos alunos poderá beneficiar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares de gestão

do currículo? Será que os níveis de motivação intrínseca dos alunos serão os mesmos? A assimilação dos conteúdos será influenciada pela maior participação dos alunos?

A inovação pedagógica, na sua verdadeira aceção, como um meio estruturado e intencional de melhoria, dita que ela não seja estanque, mas mutável, sustentada sempre numa reflexão séria e assertiva que vise mudanças positivas e significativas em prol do aluno, das suas aprendizagens, das suas competências e dos seus sucessos presentes e futuros.

### **Referências bibliográficas**

- Barbosa, A. M. (1996). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. C/Arte.
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2020). *Perfil dos/as Alunos/as dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2021). *Perfil do Educador dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, (não publicado).
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. Scholastic Teaching Resources.
- Erwin, J. C. (2003). Giving students what they need. *Education- al Leadership*, nr.61, vol.1.
- Glasser, W. (1988). *Choice theory in the classroom*. Harper Perennial.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. Harper Perennial.
- Gonçalves, D., Nogueira, I.C., Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Silva, C.V. & Gonçalves, J.L.(Coords.). (2022). *Inovação e (Trans) Formação Educacional*. ESEPF.
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7 (1).
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2022). *Gestão e integração curricular: trajeto(s) para a relevância do ensino e aprendizagem*. In *VI Encontro Internacional de Formação na Docência: INCTE'22*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.
- Nóvoa, A. (2021). *Reinvenção*. In S. Peterson & A. Midori (Orgs.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. i2ads.
- Peterson, S. & Midori, A. (Orgs.) (2021). *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. i2ads.
- Silva, M. & Rizzi, M. (2021). Um manifesto sobre a Arte/ Educação que queremos considerando a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação como proposta decolonial. In S. Peterson & A. Midori (Orgs.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. i2ads.

## MUNDOROTEIAS

*Colégio de Santa Doroteia, Campo Grande*

Elisa Amado, Maria Carlos Guerra, Márcia Joaquim, Susana Anastácio

### Resumo

Pretendeu-se estimular os alunos a aprenderem de forma autónoma, desenvolverem pensamento crítico e criativo e envolvem-se mais ativamente nas disciplinas de Geografia e Inglês. Partindo das Aprendizagens Essenciais destas disciplinas e com inspiração no projeto MODEL UNITED NATIONS, foi lançado o desafio aos alunos através de um vídeo e de um filme, fez-se um guião orientador que ao mesmo tempo era um caderno de trabalho, onde os alunos registavam as suas pesquisas, apontamentos e tópicos para elaborar um discurso final. Sem estarem juntas, num mesmo espaço físico e horário comum, todas as turmas do 9º ano trabalharam ao mesmo ritmo para um objetivo final - recriar uma assembleia das Nações Unidas. A pesquisa e trabalho foram feitos com recurso às línguas Inglesa e Portuguesa. Os alunos participaram ativamente na escolha dos grupos de trabalho e no tema a levar à assembleia, a qual decorreu durante uma sessão de cerca de 3 horas. Os alunos mobilizaram conhecimentos de ambas as disciplinas e tiveram também a possibilidade de desenvolver a competência comunicativa, a cooperação, resolução de problemas e gestão de conflitos com diplomacia. Mostraram ter realizado aprendizagens significativas, o que foi evidente na forma como participaram na assembleia. Conclui-se, através dos questionários de avaliação, que alunos e docentes valorizaram este trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de competências interpessoais.

### Palavras-chave:

Aprendizagem autónoma, Nações Unidas, Resoluções, Cooperação

### Abstract

The aim of this project was to stimulate students to learn autonomously, to develop critical and creative thinking, becoming actively engaged in the Geography and English subjects. Focusing on the Essential Learning aims of these two subjects and inspired by the project MUN (MODEL UNITED NATIONS), the challenge was set to the students using a video and a film as motivation, then a working guide where they had guidelines for research and could also take notes for the final speech they had to write. The four 9th grade classes worked simultaneously although they were never in the same space nor had the same schedule. They used both Portuguese and English language in their research work. Students participated actively in choosing workgroups and the topic discussed at the assembly, which was about 3 hours long. The students mobilize acquired knowledge from both subjects and also had the possibility to develop communication skills, cooperation, conflict management and problem resolution by using the diplomacy. They showed significant learning, which was quite evident in the way they participated in the assembly. After reading the evaluation questionnaires answered by the students, it is possible to conclude that this Project was indeed valuable, both for students and teachers, in the learning process and in the development of social skills.

### Keywords:

Autonomous learning, United Nations, Resolutions, Cooperation

### ENQUADRAMENTO

Nas turmas de 9.º ano do Colégio de Santa Doroteia, desenvolveu-se um trabalho interdisciplinar ao longo de 4 semanas do 2º Período, através do qual se pretendeu estimular os alunos a aprenderem de forma autónoma, a desenvolverem pensamento crítico e criativo nas disciplinas de Geografia e Inglês, mobilizando várias competências (de pesquisa, de cooperação, de autonomia, de confiança em si mesmos) e fazendo aprendizagens significativas nas disciplinas.

### EXPERIÊNCIA

Partindo das Aprendizagens Essenciais destas disciplinas e com inspiração no projeto MODEL UNITED NATIONS, foi lançado o desafio aos alunos através da seguinte questão: O que é MUN? Em seguida, viram um vídeo e um filme alusivo ao trabalho desenvolvido nas Nações Unidas, tendo sido construído um guião orientador, que ao mes-

mo tempo funcionou como um caderno de trabalho, onde os alunos registaram as suas pesquisas, apontamentos e tópicos para elaborar um discurso final. Sem estarem juntas, num mesmo espaço físico e horário comum, todas as turmas do 9º ano trabalharam ao mesmo ritmo para um objetivo final - recriar uma Assembleia das Nações Unidas. A pesquisa e trabalho foram feitos com recurso às línguas Inglesa e Portuguesa ao longo de 4 semanas nas aulas de geografia e inglês. Em inglês, iniciou-se com o filme para contextualizar e em geografia com a pesquisa sobre a ONU.

### METODOLOGIA

Os alunos participaram ativamente na escolha dos grupos de trabalho e no tema a levar à assembleia, Foi entregue o guião/ documento de trabalho com as competências do perfil do aluno e sabendo o tipo de trabalho que iriam fazer, constituíram entre si os grupos. A cada grupo correspondia um país, com dois oradores e as questões foram

---

colocadas em inglês, funcionaram como delegação, não falando em nome pessoal.

Após uma primeira pesquisa sobre temas debatidos na ONU, os alunos foram convidados a sugerir um tema a ser levado a esta assembleia, tendo sido escolhido o tema mais referido: PAZ e SEGURANÇA. Posteriormente chamaram-se os delegados e foram seleccionados os continentes. Com base nos continentes, um para cada turma, as professoras de geografia fizeram uma lista dos países que teria interesse pesquisar e cada grupo tirou um à sorte.

Os alunos mobilizaram conhecimentos de ambas as disciplinas e tiveram também a possibilidade de desenvolver as competências comunicativas, a cooperação, a resolução de problemas e a gestão de conflitos com diplomacia. Assistiram a vídeos de comunicações nas Nações Unidas relativamente ao conflito Rússia / Ucrânia, bem como a vídeos de estratégia de comunicação para preparar o seu discurso de um minuto e a apresentação de uma moção. O processo de participação e votação na assembleia foi facilitado por um ciclo de debates anteriormente realizado na disciplina de cidadania.

Na semana anterior à assembleia cada turma escolheu um colega para fazer parte da mesa da presidência. Esses 4 alunos tiveram uma reunião com um dos professores para distribuir tarefas, como sejam gestão de tempo, oradores, discurso de abertura e encerramento. Foram também recolhidas todas as propostas de todos os países e partilhadas com todas as turmas através do classroom de modo a prepararem as questões que queriam colocar e a que país. A Assembleia decorreu durante uma sessão de cerca de 3 horas. Cada delegação fez o seu discurso de um minuto. Houve um intervalo para *coffee break* para o qual os alunos contribuíram com biscoitos e o colégio com o serviço e bebidas. Foi muito interessante ver que os alunos perceberam a ideia e usaram também o intervalo para conversar com as outras delegações sobre as suas ideias. A assembleia terminou com a votação das propostas apresentadas.

## RESULTADOS

Os alunos mostraram ter realizado aprendizagens significativas, o que foi evidente pela forma como participaram na assembleia.

Concluiu-se, através dos questionários de avaliação, que alunos e docentes valorizaram este trabalho para as aprendizagens e o desenvolvimento de competências interpessoais dos alunos e que todos gostaram muito da experiência. Futuramente, gostaríamos de acrescentar algum trabalho de pesquisa relacionado com o papel de Portugal na ONU e de trazer um convidado de referência à assembleia.

## CAMINHAR NA INTERIORIDADE

*Fundação Imaculada Conceição*

Ana Teresa Brás, Carla Matos, Cátia Fonseca, Guida Jerónimo, Liliana Benedito, Maria Angelina Lemos, Raquel Lourenço

### Resumo

Apresentamos o caminho trilhado na Fundação Imaculada Conceição pela oficina de Educação da Interioridade, dando a conhecer o modo como o iniciámos em 2018 e as sucessivas mudanças de estratégia, de forma a melhorar o desenvolvimento destas sessões de Interioridade. Apoiámo-nos em imagens e testemunhos dos diversos momentos, sessões e intervenientes que tivemos ao longo desta caminhada. Realçamos o impacto positivo para todos os elementos desta Oficina e toda a Comunidade Educativa em geral, pois graças a estas adaptações conseguimos alcançar os objetivos propostos, que eram trazer a interioridade para o Centro Educativo, não só através de sessões programadas, mas também pelos momentos e rotinas que se criaram.

### Palavras-chave:

Trabalho colaborativo, Espírito de família, Entreatajuda, Partilha de dons

### Abstract

We present the path undertaken at Fundação Imaculada Conceição by the Interiority Education Workshop, showing how it began in 2018 and the successive strategy changes, in order to improve the development of these interiority sessions. We used images of several moments, sessions and testimonies of participants that we have had along this journey. We highlight the positive impact on all the members of this group and on the educational community in general. Thanks to these adaptations we managed to reach the proposed objectives of bringing interiority to the (institution /school), not only by the sessions on the programme, but also through the moments and routines that were created.

### Keywords:

Collaborative work, Spirit of family, Mutual help, Sharing of gifts

## INTRODUÇÃO

Esta partilha tem como principal objetivo dar a conhecer a experiência vivida na Fundação Imaculada Conceição relativamente à Educação da Interioridade, cujo caminho começou em 2018 e hoje é experimentado de um modo renovado. A Educação da Interioridade aponta caminhos de construção, que como todos os caminhos precisam ser pensados e repensados, lançados e relançados, com avanços e recuos, com diferentes olhares, mas com a certeza que é em equipa que o percurso se torna mais agradável. O cajado deste percurso é o desenvolvimento profissional na área da interioridade. Tendo como pano de fundo o fazermos parte de «... uma Comunidade Evangelizadora que promove o crescimento harmonioso da pessoa para que seja protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade» (Referencial para a Educação da Interioridade, 2022, p. 6). À medida que nos fomos envolvendo na Oficina sentimos desejo de a viver e de a partilhar com os outros, especialmente com as nossas crianças.

## EXPERIÊNCIA

Em 2018/19 fomos à descoberta, dotadas de vontade para caminhar na interioridade. A formação inicial foi essencial para juntas tomarmos consciência da impor-

tância da Educação da Interioridade nos nossos contextos educativos. Não tendo um espaço físico definido para as sessões foi necessário criá-lo e dinamizá-lo. Fizemos experiências de sessões, momentos e rotinas destinados ao Pré-Escolar, ATL, colaboradores e famílias. Em 2019/20 fomos à aventura e pautando-nos pelo princípio orientador, *Espírito de Família*, sentimos necessidade de alargar a equipa envolvendo docentes e não docentes, pois todos somos educadores, responsáveis pelo crescimento harmonioso da criança, facilitadores da construção de um Eu que procura encontrar um lugar no mundo descobrindo a sua vocação e missão. Em 2020/21 desbravámos terreno e avançámos no propósito de envolver não docentes na formação inicial proposta pelas coordenadoras da Oficina de forma a tomarem consciência da importância do seu envolvimento na dinamização da Educação da Interioridade na nossa instituição. No ano seguinte, 2021/22 houve o cuidado de se enviar mais 3 elementos e o feedback era unânime quanto à importância desta formação.

A Educação da Interioridade no nosso Centro Educativo estava no bom caminho pois estas sessões começaram a chegar às famílias das nossas crianças o que nos deixou muito entusiasmadas para continuar esta aventura.



Fig. 1 - 1ª Sessão de Interioridade com Pais em 2018



Fig. 4 - Sessão interioridade no Dia do Pai em 2022



Fig. 2 - Sessão de Interioridade no jardim em 2020



Fig. 3 - Sessão de interioridade no jardim em 2021



Fig.5 - Momento de interioridade na sala

## METODOLOGIAS

Numa primeira fase as sessões foram planificadas, concretizadas e avaliadas pelos docentes envolvidos nesta Oficina. Posteriormente continuavam os docentes a planificar e a avaliar as sessões e a colaboração dos não docentes era apenas solicitada na fase de execução. Porém, sentimos necessidade de nos completarmos e completarmos surgindo uma nova estratégia. As sessões de interioridade passaram a ser planificadas, desenvolvidas e avaliadas por uma subequipa, ou seja, a grande equipa foi dividida em pares, necessariamente constituída por um docente e um não docente, sendo cada par responsável por uma sessão. Os momentos e rotinas de interioridade são dinâmicas que cada grupo realiza de forma responsável na sua sala.



Fig. 6 – Rotina de Interioridade na creche

Esta foi a estratégia encontrada para passarmos a envolver toda equipa educativa uma vez que temos cada vez mais elementos não-docentes a pertencer a esta Oficina. Sendo o ambiente e comunidade educativa o suporte da vivência e da experiência da Educação da Interioridade tornou-se essencial para nós, envolver os adultos que acompanham as crianças, colaborando no crescimento e descoberta interior. Assim a equipa cresceu e exploramos diversas estratégias.

## RESULTADOS

Na aplicação dos instrumentos de avaliação, a equipa e as subequipas tomaram verdadeira consciência do caminho que construíram reconhecendo os benefícios e os obstáculos que esta nova estratégia nos proporcionou. Sentimos alguma falta de disponibilidade para nos reunirmos com tempo, dificuldade essa que foi contornada com o empenho que cada subequipa manifestou tendo-se verificado um crescente espírito colaborativo, maior entrega e responsabilidade. Sabemos que crescemos em confiança, tolerância e respeito pelas diferentes ideias de cada uma.

## DISCUSSÕES/CONCLUSÕES

Pela interioridade vamos ao encontro connosco próprios, da nossa autoconsciência, autoconhecimento, levando-nos a um crescimento pessoal na busca de um equilíbrio entre as duas dimensões (a da interioridade e a da exterioridade). Uma abertura de coração e ao coração na procura da unificação de todas as dimensões para nos sentirmos livres e autênticos... Interioridade é assim espaço de acolhimento, onde se desejarmos poderemos encontrar-mo-nos connosco mesmos, e depois é o espaço a partir do qual saio em direção aos outros.

O envolvimento de todos os educadores tem um balan-

ço positivo, pois valoriza o espírito de família, entreajuda, respeito e aventura implicando a partilha de tantos dons que possibilitam a concretização de uma panóplia de estratégias no desenvolvimento de aprendizagens essenciais progredindo a criança na sua capacidade de discernir e amar sendo protagonista da própria vida e para transformar o mundo na Paz e Justiça.

“Educar a interioridade, neste sentido, consiste em oferecer (...) ferramentas que os possam ajudar a abrir bons alicerces para as suas vidas. Ferramentas que lhes sirvam para hoje e para quando abandonarem a escola.” (Andrés, 2010, p. 20).

## Referências Bibliográficas

- Oficina de Inovação Pedagógica Educação da Interioridade. (2022). *Referencial para a Educação da Interioridade*, (não publicado).
- Andrés, E. (2010). *Educar na Interioridade: Um lugar para a evangelização. Projeto GPS*. Edições Salesianas.

## A importância de conhecermos o nosso interior...

*Obra Social Paulo VI*

Débora Andrade, Eunice Gomes, Inês Moreira, Sara Niego

### Resumo

As sessões de Interioridade são fundamentais para nos ajudar na percepção do eu, do outro e do mundo que nos rodeia. Para além disso, têm um papel importante no desenvolvimento da espiritualidade do ser humano, ajudando-o a conhecer e a compreender a sua essência.

Ao experienciarmos momentos de interioridade, procuramos que as crianças desenvolvam segurança interior, estabilidade e confiança. Proporcionar às crianças momentos de silêncio/contemplação permite-lhes confrontarem-se com o seu mundo interior, de modo a compreenderem-se e, conseqüentemente, a relacionarem-se consigo próprios, com os outros e com o meio que as rodeia. Para estas sessões de interioridade, recorreremos a diferentes linguagens como a música, a dança, as artes plásticas e visuais como facilitadores de expressão.

No nosso Centro Educativo, estes momentos são proporcionados desde a valência de creche por acreditarmos que ao vivenciarmos este tipo de experiências desde os primeiros anos de vida as crianças desenvolvem a sua dimensão afetiva, constroem o seu mundo interior e desenvolvem a sua consciência emocional.

Com esta premissa, iremos focar o nosso trabalho em duas sessões de interioridade que foram desenvolvidas ao longo deste ano com as diferentes faixas etárias e onde estas dimensões foram aprofundadas - *Encontro com o Outro, Encontro com a Natureza*.

### Palavras-chave:

Interioridade; Consciência; relação; Dimensão emocional, Afetiva e relacional; Integralidade.

### Abstract

Interiority sessions are fundamental to help us to perceive the self, the other and the world around us. In addition, they play an important role in the development of human spirituality, helping them to know and understand their essence. By experiencing moments of interiority, we seek to help children develop inner security, stability and confidence. Providing children with moments of silence/contemplation allows them to confront their inner world, in order to understand themselves and, consequently, to relate to others and the environment that surrounds them. For these interiority sessions, we use different languages such as music, dance, plastic and visual arts as facilitators of expression. In our Educational Centre, these moments are provided from the valence of day-care because we believe that by experiencing this type of experience from the first years of life, children develop their affective dimension, build their inner world and develop their emotional awareness. With this premise, we will focus our work on two interiority sessions that were developed throughout this year with different age groups and where these dimensions were deepened - Meeting with the Other, Meeting with Nature.

### Keywords:

Interiority; Consciousness; Relationship; Emotional, Affective and relational dimension; Integrality.

## INTRODUÇÃO

No nosso Centro Educativo, a Educação da Interioridade é desenvolvida com todas as valências. Iremos neste artigo cingir-nos à valência de creche, focando-nos no percurso desenvolvido ao longo de um ano letivo. Apesar de estarmos cientes de que a capacidade de pensar e de verbalizar sobre as suas emoções se adquire apenas depois dos três anos, consideramos importante que as crianças contactem precocemente com contextos que estimulem capacidades, valores e atitudes do seu mundo interior.

Ao trabalhar com crianças tão pequenas o educador deve focar a sua prática na observação e nos comportamentos não verbais.

Sabemos que estimular determinadas áreas sensoriais ajuda ao desenvolvimento global da criança e, como tal, esse foi o nosso foco nas sessões de interioridade com as crianças desta faixa etária.

Nestas sessões as crianças experimentaram diferentes sensações, nomeadamente: admiração, ternura, sensibilidade, compaixão, liberdade, curiosidade e confiança.

## EXPERIÊNCIA

Criámos espaços e momentos que permitiram às crianças vivenciarem diferentes sensações e emoções, com o intuito de abrir novos horizontes à construção do seu ser. Por acreditarmos que todas as linguagens formam a construção do ser inteiro, recorreremos às quatro dimensões referidas no Perfil do Aluno no referencial da Interioridade: a dimensão corporal, a dimensão emocional, a dimensão relacional e, por último, a dimensão transcendental/espiritual, todas elas interligadas e intrinsecamente unidas na construção de um ser único e integral.

Por sabermos que, nos primeiros anos de vida, a linguagem não-verbal adquire uma importância inequívoca,

---

aprofundamos durante as sessões dinamizadas no nosso centro o desenvolvimento da linguagem corporal como expressão de sentimentos que irá conduzir a novas descobertas. Numa primeira instância, o nosso maior objetivo é criar curiosidade e vontade de explorar. Essa exploração, que implica o desenvolvimento de diferentes áreas (auditiva, sensorial, visual...), será seguida de uma sistematização e concretização do que foi vivenciado em cada sessão. Cada sessão é uma constante descoberta que não se fecha em si mesma e que nunca acaba, passando de sessão em sessão, unindo e criando ligações entre elas. São um contínuo trabalho de exploração e compreensão das áreas exploradas como um todo. Sendo as sessões criadas com determinados objetivos e determinados recursos pelos elementos da equipa de interioridade não se encerram em si mesmas, já que os educadores, responsáveis pelos grupos, vivenciam com as crianças as experiências e transportam-nas para o seu dia-a-dia e para as suas atividades de sala, continuando e fazendo perdurar o trabalho iniciado nessas mesmas sessões, de acordo com os objetivos das suas planificações e do que pretendem para o perfil do aluno (confiante, autónomo, criativo, participativo, cooperante...).

Assim sendo, iremos aprofundar agora duas sessões de interioridade efetuadas ao longo do ano e que tiveram maior destaque por as considerarmos as mais abrangentes e significativas para o nosso trabalho e para o desenvolvimento do ser inteiro: *Encontro com o outro e Encontro com a natureza*.

Na sessão de Encontro com o outro, demos destaque ao outro por oposição ao encontro com o Eu. Estando as crianças de creche na fase egocêntrica e narcísica do Eu, aparece no contexto de escola o outro com quem nos temos que relacionar e que tem sentimentos como nós. Temos que aprender, desde cedo, a respeitar o espaço do outro para este também respeitar o nosso. Nos primeiros contactos em situação de creche, aprendemos a lidar com a partilha de objetos, a atenção por parte do adulto e dos pares, o espaço e surgem logo os primeiros conflitos. Como reajo ao outro? Como reage ele a mim? Como gere o adulto as disputas por objetos, por atenção...? Por surgirem desde cedo estas questões, elaborámos e criámos uma sessão focada nas emoções e nas reações e sentimentos gerados por algumas situações. Como surge a tristeza, o medo, a zanga, a alegria? Sem usarmos a palavra, criámos um ambiente sonoro e visual com diferentes percursos que recorressem a diferentes sentimentos. Ao longo da sessão, as crianças percorreram diversos caminhos que despertavam diferentes sensações e sentimentos que as crianças poderiam verbalizar ou não.

No fundo, queríamos trabalhar a empatia e a capacidade de a criança se identificar com algumas situações, sem nunca as querer induzir ou dar resposta. Nunca foi nosso objetivo dizer, como ocorre erradamente nalgumas obras, que a cor preta é o Medo, que o Azul é a tristeza e por aí adiante. Quisemos apenas abrir e expor diferentes caminhos, dando liberdade a cada um de sentir. Esta sessão foi efetuada com todas as valências do nosso centro educativo, com diferentes resultados às «provocações». Houve reações desde o choro à alegria, passando pelo medo ou pela simples exploração dos diferentes espaços com curiosidade. Estas diferentes reações apenas nos levam a reiterar que o caminho da interioridade é único, porque cada ser é um ser, com as suas memórias e vivências que formam os diferentes seres que nos habitam. Para educar pela interioridade temos que compreender e respeitar que cada ser é único e que, quanto mais nos compreendermos, mais poderemos compreender o outro. Daí a importância, nestas faixas etárias, de trabalharmos a educação da interioridade.

Ao iniciarmos tanto a sessão do Encontro com o outro como a do Encontro com a natureza, apostámos muito no estímulo visual e na criação de um ambiente acolhedor que despertasse imediatamente a curiosidade e a vontade de explorar. Na sessão do Encontro com o outro, o primeiro impacto era a imagem projetada na grande tela branca, assim como a marcação do chão que recriava um labirinto. Logo aí era suscitada a curiosidade em seguir os diferentes caminhos possíveis ao som da música que ecoava pela sala. Em seguida, escolhido o caminho, a música alterava-se e cada criança reagia ao som (uns com receio, outros com curiosidade, outros seguiam o adulto a ver no que iria dar...). Com o recurso à audição de variadas peças musicais, as crianças percorriam diversos caminhos, explorando o espaço, recorrendo a diferentes movimentos suscitados pela música e imagens, mas regressavam sempre ao centro à primeira imagem do labirinto, procurando o seu caminho ideal. O objetivo proposto era apresentar diferentes caminhos, com diferentes sensações e emoções, mostrando um variado leque de sentimentos que iriam ser sistematizados posteriormente na sala de interioridade com a leitura do livro de Elizabete Neves, *O Novelo de Emoções*. Resumindo, todos os caminhos e emoções fazem parte de nós, do nosso ser inteiro e ensinar desde cedo às crianças que somos compostos por diferentes emoções permite-lhes crescer com confiança. Permitir que verbalizem o que sentem pode ajudar a compreender e superar melhor as suas frustrações, dúvidas e questões. Este espaço criado nestas sessões abre caminho ao percurso da pedagogia da interioridade.

Na sessão de O Encontro com a natureza, recriámos um jardim mágico no interior do nosso centro educativo, onde colocámos diferentes materiais naturais: terra, folhas, paus, pedras, água e árvores... iluminados por luzes coloridas que criavam um ambiente mágico e único que dava vontade de explorar. As crianças eram convidadas logo à porta a descalçar-se e a mergulhar os pés (ou outra parte do corpo) na tinta, deixando a sua marca num papel de cenário colado no chão e que iria conduzir a outro espaço. Cada espaço tinha à sua disposição diferentes materiais e decorações, assim como músicas pensadas especificamente para a exploração de ditos materiais. A exploração implicava uma descoberta tátil, sensorial, auditiva em que se trabalhava todas as componentes do ser. Permitir à criança andar descalça e sentir com as suas extremidades a gravilha, as pedras, a terra, as folhas... as diferentes texturas fazem despoletar diferentes sensações agradáveis ou não e provocam uma reação. Permitir sensações mais agradáveis ou menos agradáveis faz-nos pensar em diferentes formas de reagir e ultrapassar determinados obstáculos. Quanto mais abrímos o leque de conhecimento, mais opções teremos e maiores ligações sinápticas faremos.

Esta sessão de O Encontro com a natureza foi extremamente bem acolhida por todos e foi, para o observador, perceptível a enorme necessidade de se explorar o corpo e as suas sensações tácteis na descoberta do eu e da necessidade de se encontrar soluções para os obstáculos. Nesta sessão, foram desenvolvidas várias áreas da inteligência. Um caminho de pedras foi transformado num jogo, numa construção, numa escultura e estas ligações apenas enriqueceram a interação das crianças, entre elas e com os adultos presentes. As sessões de interioridade são uma constante descoberta e isso é uma mais-valia para qualquer centro educativo, focado na pedagogia diferenciada e cada vez mais abrangente.

## **METODOLOGIA**

A organização de todas estas sessões de interioridade implicou vários encontros da equipa de interioridade, uma equipa composta por elementos com diferentes funções no Centro Educativo (assistentes operacionais, educadores e professores especialistas).

O espaço, os materiais e todos os outros recursos foram previamente pensados e preparados para potenciar os diferentes momentos descritos no ponto anterior.

De salientar que estas sessões de interioridade estão projetadas desde o início do ano e introduzidas na planificação anual do centro educativo.

## **RESULTADOS**

As sessões de interioridade no nosso centro são avaliadas através de dois instrumentos: uma tabela onde se regista a voz da criança e a voz do adulto/possíveis observações feitas durante o decorrer da sessão e um quadro, onde as crianças são convidadas a avaliar o momento vivido, utilizando três ícones diferentes – não gostei, gostei, gostei muito. Em contexto de creche, a avaliação das sessões é feita meramente através da observação direta. O adulto redige numa tabela algumas reações do grupo, o seu envolvimento, aspetos que acha que possam ser explorados em momentos futuros, etc.

As citações que apresentamos de seguida são alguns exemplos daquilo que as equipas educativas do contexto de creche redigiram nessa tabela de avaliação.

“As crianças evidenciaram um grande envolvimento na sessão de interioridade.”

“Uma vez mais vivenciamos, crianças e adultos, uma sessão de interioridade rica em sensações, encontro connosco próprios, com os outros e com a natureza.”

“Cada etapa foi cuidadosamente pensada e preparada e isso sentou-se em cada momento do processo.”

“É curioso ver que a postura dos bebés se vai alterando à medida que a sessão decorre. Começam por estar reticentes, mas rapidamente se deixam levar pela curiosidade e pelo ambiente que os envolve.”

## **DISCUSSÃO/CONCLUSÕES**

Consideramos que a realização de sessões de interioridade em contexto de creche despoleta sensações e abre caminhos à construção do Eu, à perceção do Outro e do mundo que o rodeia. Ao desenvolver a interioridade estamos a ajudar as crianças a ser melhores pessoas e a saber reconhecer o que são, como são e onde estão. Acreditamos que o caminho que começamos a percorrer desde tão cedo trará muitos benefícios e que em breve estas crianças conhecerão os seus sentimentos, as suas emoções e aquilo que se passa à sua volta. Para além disso, ao promovermos a participação nestas sessões, estamos a potenciar o desenvolvimento das diferentes componentes do ser inteiro: dimensões corporal, emocional, transcendente e social.

Em suma, estamos certas de que a expressão do mundo interior se cultiva desde pequenos.

Nada melhor do que uma citação para melhor ilustrar a nossa crença.

«En este sentido, la educación de la inteligencia espiritual es, precisamente, un antídoto a toda forma de credulidad, a la capacidad ciega e irracional de las creencias recibidas.

---

La inteligencia, es como se sabe, el instrumento que nos permite realizar elecciones, decidir correctamente. [...]

El niño, ao nacer, es receptor del mundo de valores y del universo de creencias que se respira en el contexto donde desarrolla su vida, pero aun así no está determinado por ello. En virtud de su inteligencia espiritual, tiene capacidad para tomar conciencia de lo recibido, de los valores que le han sido inculcados desde la infancia e también de las creencias que le han sido transmitidas durante los primeros años de vida. Esta toma de conciencia es básica e ineludible para llegar a una verdadera autodeterminación espiritual, condición necesaria para ser realmente autónomo en el pensar, en el obrar y en el vivir con los otros.» (Torralba, 2012)

### **Bibliografía**

Alonso, A. S. (2014). *Pedagogía de la Interioridad – Aprender a ‘Ser’ desde uno mismo*. Narcea.

Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma Editorial.

## Caminhos pela Interioridade II

*Instituto S. José, Vila do Conde*

Ir. Maria Josefina Pires, Armanda Rodrigues, Cândida Lopes, Cátia Fonseca, Eliana Nova, Luísa Pereira,

### Resumo

A oficina da educação para a interioridade ao longo do ano letivo 2021/2022 desenvolveu no Instituto S. José várias iniciativas com o objetivo de envolver cada vez mais a comunidade educativa nos caminhos pela Interioridade. No âmbito das ações da oficina dirigimos a nossa partilha para duas dinâmicas desenvolvidas na Instituição pela primeira vez: formação em contexto com as ajudantes de ação educativa e rotinas de educação da Interioridade (EPI) com as famílias, ambas abrangem as respostas sociais da creche e pré-escolar. É nossa intenção dar a conhecer estas práticas, as dinâmicas concretizadas, as conclusões e os resultados obtidos com estas iniciativas. Incluímos vozes dos adultos e opiniões escritas (recolhidas através da aplicação de instrumentos de avaliação criados no âmbito da oficina) que permitem documentar e avaliar as nossas opções, estratégias e experiências.

### Palavras-chave:

Interioridade, rotinas, práticas, família, formação

### Abstract

The workshop of education for interiority throughout the school year 2021/2022 developed at 'Instituto S. José' several initiatives with the aim of increasingly involving the educational community in the paths through Interiority. Within the scope of the workshop's actions, we direct our sharing to two dynamics developed in the Institution for the first time: training in context with the helpers of educational action and routines of education of the Interiority (PPE) with the families, both cover the social responses of the day care center and preschool. It is our intention to make known these practices, the dynamics achieved, the conclusions and the results obtained with these initiatives. We include adult voices and written opinions (collected through the application of assessment tools created within the workshop) that allow us to document and evaluate our options, strategies and experiences.

### Keywords:

Interiority, routines, practices, family, training

## INTRODUÇÃO

Na oficina da educação para a interioridade do Instituto S. José, pretende-se proporcionar experiências de interioridade desafiantes, que ajudam a construir juntos um caminho: de desejos, pensamentos, emoções e sentimentos. Com esta intencionalidade são dinamizadas no centro: sessões de Interioridade dos dois aos cinco anos, rotinas de educação para a Interioridade, desde um ano de idade, passando pelos jovens do primeiro ciclo, colaboradores e famílias. A instituição promoveu formação em contexto para os educadores e ajudantes de ação educativa das respostas sociais de creche e pré-escolar e dá continuidade ao dia da Interioridade, designado como "dia I".

Incidimos nesta partilha as experiências da formação em contexto das ajudantes de ação educativa e das rotinas em família. Foram dinamizadas na Instituição pela primeira vez ao longo do ano letivo 2021/2022 e que contou com a participação de onze ajudantes de ação educativa das respostas sociais da Creche e Pré-Escolar e abrangemos também as famílias de cento e sessenta e duas crianças de ambas as respostas sociais.

## EXPERIÊNCIA 1

A formação em contexto surgiu da necessidade inicial de formar equipas para as práticas da educação da interioridade na instituição, fazendo parte do plano de ação institucional. Anteriormente abrangemos a equipa de educadores das respostas sociais da creche e pré-escolar, este ano demos continuidade na equipa das ajudantes de ação educativa das mesmas respostas sociais.

Inicialmente, projetamos para as ajudantes de ação educativa das salas dos dois anos aos cinco anos. Tendo em conta que toda a equipa deve estar preparada para a educação da interioridade quer em teoria quer na prática, fomos criando momentos possíveis para que todas fizessem parte das propostas da equipa da oficina da educação da interioridade. Estiveram onze adultos em formação em contexto. A necessidade do grupo de formandas passou, por uma base teórica e partilha de ideias e opiniões para possíveis práticas com as crianças.

Realizaram-se três workshops tendo como objetivo: capacitar a equipa para o desenvolvimento de momentos de interioridade e promover momentos de reflexão na equipa de formandas. Após as práticas sugeridas nos workshops foi necessário aplica-las aos grupos de crianças, sempre com a interação da equipa de sala e apoio da equipa responsável da oficina da educação para a interioridade.

ridade (OEI). A equipa em formação teve a possibilidade de experienciar e pôr em prática muitos momentos de interioridade através das dinâmicas sugeridas no plano OEI: sessões de interioridade com as crianças e as rotinas de interioridade diárias nas salas.



Fig 1 - Workshop de partilha de dinâmicas



Fig. 2 - Sessão de interioridade: a gratidão



Fig.3 - Rotina diária

Metodologia: Recolhemos as opiniões dos adultos em for-

mação através de instrumentos de avaliação escritos e de feedbacks em reuniões e gravação de voz. Partilhamos algumas das opiniões: “Acho que a partilha de exercícios umas com as outras é muito bom e aprendemos, porque analisamos melhor o que podemos fazer e como estar nas dinâmicas”; “É muito bom partilhar e experimentar com as crianças. Sei que nem todos os dias é a mesma disposição, mas tenho que praticar mais para conseguir e sentir-me segura”.

Resultados: as ajudantes de ação educativa foram praticando e aplicando dinâmicas de interesse ao grupo sentindo-se progressivamente mais confiantes na partilha de experiências, dando resposta aos desafios da equipa da oficina e sentindo apoio por parte da equipa de sala, aquando da aplicação de estratégias nas rotinas. No entanto, algumas partilharam que precisavam de pôr em prática novas estratégias, mas nem sempre conseguiam devido ao tempo disponível e imprevisibilidade dos momentos diários. A equipa da interioridade está confiante que a sensibilização está a ser feita e que a responsabilidade de criar hábitos de interioridade na escola é sem dúvida um desafio a continuar e a adaptação às adversidades será sempre uma constante. Os resultados da dinâmica revêem-se no interesse das formandas em querer promover experiências com as crianças.

Conclusões: Pretendemos que a equipa em formação consolide as aprendizagens de forma mais autónoma e confiante. O centro educativo necessita que todos os seus colaboradores estejam alinhados na vontade de inovar e crescer juntos, tendo consciência de que educar para a interioridade é mais do que uma dinâmica, é ser e estar consigo e com os outros.

Deste modo, pensando num alinhamento para o próximo ano letivo, vamos dar continuidade à formação em contexto de outros colaboradores da resposta social CATL, mantendo o objetivo de os capacitar para criar momentos de interioridade com os jovens.

## EXPERIÊNCIA 2

A rotina da educação da Interioridade em família teve como intencionalidade oferecer a possibilidade de a envolver em momentos de interioridade com seus filhos. Este desafio permite às famílias terem mais consciência da importância desta prática na relação com os filhos. As famílias tiveram um leque variado de propostas de incentivo à expressão das emoções e sentimentos: através da arte, do diálogo, do jogo, da escuta, da contemplação, observação/valorização de elementos da natureza, sempre numa atitude de proximidade com a criança (filho/a). Tra-

ta-se de promover momentos de reflexão e de encontro com o seu mundo interior e no núcleo familiar, de auto-conhecimento, crescimento pessoal e do que a envolve. A equipa da oficina dirigiu o seu apoio e ação para que cada família usufruísse de momentos diferentes através das propostas das práticas de interioridade com seus filhos. A intenção é que cada uma encontre o seu caminho e o sentido que pretende dar a estas rotinas de acordo com as características e ritmo familiar. As diferentes propostas foram realizadas na sala com os grupos de crianças e estas, porém, levavam a dinâmica às suas famílias provocando maior entusiasmo e motivação. Cabia a cada educadora responsável, dinamizar a rotina e esclarecer as famílias na plataforma digital, da sua dinâmica. Esta rotina em família teve uma sequência mensal. Nas primeiras sextas-feiras de cada mês recebiam a proposta para ser realizada com os filhos e, possivelmente, partilhada na plataforma ou pela criança, se assim o pretendessem. No nosso dia da interioridade (dia I), realizado anualmente pelo segundo ano consecutivo, convidamos as famílias, pela primeira vez, a participarem, criando um momento especial dando a possibilidade de tomarem maior consciência sobre as dinâmicas de interioridade, em geral. Foram momentos realizados presencialmente o que favoreceu a interação, o conhecimento e importância destas práticas na educação integral.



Fig. 4 - Partilha na plataforma:



Fig. 5 - Participação das famílias no “Dia da interioridade”

isso fui à da tarde. Foi sem dúvida nenhuma um momento espetacular, um momento que nos fez pensar nas prioridades da nossa vida e no equilíbrio que muitas vezes no falta. Tive pena é penso que numa próxima deveriam pensar na hipótese de fazer algo mais longo e que nos desse oportunidade de em grupo refletirmos sobre o que vimos. Fiz isso cá fora no estacionamento junto de outras mães e sentimos que era importante. Acima de tudo espero mesmo que momentos como estes se possam repetir mais vezes porque muitas vezes nos sentimos meios desorientados e é realmente importante para a nossa relação com os nossos filhos estarmos de bem conosco próprios ❤️ Mais uma vez, adorei e obrigada por este momento 🙏

Fig. 6 - Partilha de uma opinião

Metodologia: Observamos que a participação das famílias passou pelo seu núcleo restrito com agrado, no geral. No entanto, a partilha das dinâmicas quer pela plataforma digital quer através da criança ficou aquém do esperado pela equipa. Apesar disso, os comentários foram muito agradáveis e algumas famílias assumiram a rotina como diária junto da criança. Os registos de voz e escritos valorizam tal prática e apreço pelo trabalho desenvolvido na instituição, dando apoio para continuar. Esta dinâmica

---

está a ter repercussões muito positivas no comportamento das crianças em casa, pois há mais diálogo e abertura nos momentos em que desejam parar e agradecer o dia. Na instituição já criamos o hábito da rotina de interioridade diária o que tem contribuído para motivar para a dinâmica em família. Documentamos algumas opiniões, através da recolha de instrumentos de avaliação (grelha de avaliação trimestral de sala, registos escritos na plataforma digital e registos de voz, como forma de partilhar o impacto que estas dinâmicas tiveram nos vários grupos das respostas sociais da Creche e Pré-Escolar: “...Todos os dias antes de dormir, temos feito o nosso momento de família: sentados em roda, de mãos dadas, começamos por respirar fundo e dizer (cada um na sua vez) aquilo que gostámos mais no nosso dia e aquilo que gostámos menos (temos descoberto coisas muito interessantes, que nos unem e nos fazem refletir acerca de coisas ‘tão simples’, mas que o D. e nós valorizamos!...) Terminamos sempre com o nosso abraço de família, todos juntos...”; “... uma paragem no corre-corre da vida saboreando um momento de tranquilidade tão importante!...parabéns pelo incessante trabalho de inovação que desenvolvem...”; “A educação da interioridade permite abstrair a criança do seu mundo exterior e focar-se no seu mundo interior. Ajuda a criança a aprender a ouvir-se por dentro...”

Os adultos da instituição avaliam estes momentos e registam as suas opiniões dependendo dos feedbacks das famílias: “Continuo a acreditar nos benefícios dos momentos EPI em família para as crianças. A família, apesar de partilhar pouco na plataforma, percebe-se que estão mais sensíveis a esta pedagogia na escola”.

Conclusão: Perante os resultados, deixamos claro que estas rotinas são para dar continuidade, tendo em conta novas possibilidades de estratégias para abranger mais e melhor o máximo de famílias possível. Sabemos que mais importante que partilhar na plataforma, é o facto da criança contar na escola que fez o desafio com a família. A equipa da oficina, pretende dar continuidade a este dinamismo mensal, no entanto, as equipas de sala devem criar mais dinâmicas de motivação, desafiando as famílias restritas e alargadas.

Numa perspetiva reflexiva sobre as dinâmicas aqui descritas, consideramos que estes caminhos pela interioridade potenciaram uma equipa alinhada com os propósitos da oficina e cada vez mais motivada pelo projeto. “Assumir a Interioridade como eixo fundamental implica que os objetivos, conteúdos e metodologias sejam da responsabilidade de toda a comunidade educativa, numa perspetiva de Educação Integral. “Trata-se de “...um paradigma

educativo: uma forma de ser e estar que impregna toda a vida escolar e que envolve as famílias.” (Referencial da Educação da Interioridade, 2022).

#### **Bibliografia:**

Andrés, E. (2010). *Educar na Interioridade: Um lugar para a evangelização*. Edições Salesianas.

Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. *Documento de Espiritualidade* (não publicado).

Referencial para a Educação da interioridade (2022). Oficina da Inovação Pedagógica, (não publicado).

## Caminhando, cada vez mais, lado a lado

*Colégio da Imaculada Conceição - Viseu*  
Ana Alexandra Rodrigues e Patrícia Cardoso

### Resumo

Qualquer Comunidade Educativa deve parar para refletir, partilhar sentimentos ou, simplesmente, conviver. Partindo da ideia de que é fundamental trabalhar a integridade do ser, foram utilizadas diferentes formas de expressão, como imagem, música ambiente e movimento corporal, com o objetivo de desenvolver o autoconhecimento, através de uma reflexão interior e pessoal. Conscientes da importância da formação dos nossos Colaboradores e Famílias para o acompanhamento e crescimento integral dos nossos alunos, considerámos essencial a introdução de um maior número de sessões e o alargamento das mesmas a toda a Comunidade Educativa, permitindo, deste modo, o fortalecimento dos elos que unem a nossa família Doroteia.

### Palavras-chave:

Interioridade; caminho evolutivo; descoberta e valorização interior; alargamento de sessões; união da comunidade educativa.

### Abstract

Any Educational Community must stop to reflect, share feelings or simply live together. Starting from the idea that it is fundamental to work the integrity of being, different forms of expression were used, such as image, ambient music and body movement, with the objective of developing self-knowledge, through an interior and personal reflection. Aware of the importance of training our Collaborators and Families for the accompaniment and integral growth of our students, we considered it essential to introduce a greater number of sessions and extend them to the entire Educational Community, thus allowing the strengthening of the links that unite our Doroteia family.

### Keywords:

Interiority; evolutionary path; discovery and interior valorization; extension of sessions; union of the educational community.

## INTRODUÇÃO

As nossas sessões de Interioridade são uma constante de descoberta e valorização do interior de cada participante, resultando num crescendo de envolvimento pessoal. De uma forma natural e autêntica, cada um tenta encontrar uma maior sintonia consigo próprio e na relação com os outros e com Deus. Assim, a Equipa da Oficina de Educação da Interioridade, considerando de extrema relevância uma reflexão permanente em torno das potencialidades e fragilidades que vão surgindo, decidiu levar a cabo uma partilha da evolução conseguida, ao longo deste ano letivo, no respeitante a uma maior e melhor integração de toda a comunidade educativa, na vivência da Interioridade. É de salientar a receptividade com que estas sessões foram acolhidas por todos os participantes, bem como o orgulho que sentimos ao ver cada interveniente desabrochar para si e para os outros.

## EXPERIÊNCIA / METODOLOGIA

Os elementos da Equipa da Oficina de Educação da Interioridade dinamizaram sessões semanais para os alunos dos 2º e 3º ciclos, mensais para os alunos do 1º ciclo, sessões anuais para os colaboradores (uma no início e outra no final do ano letivo) e uma para os Pais/Encarregados de Educação (no final do ano letivo). As sessões tiveram

a duração de cerca de uma hora.

Passamos a dar como exemplo uma das sessões vivenciadas pelos Colaboradores e Pais/EE. A preparação desta sessão de Interioridade implicou vários encontros da equipa, composta por elementos com diferentes funções no Centro Educativo. O espaço, os materiais, a música, todos os recursos foram previamente pensados e preparados para potenciar os diferentes momentos descritos anteriormente.

### 1º momento

À entrada da sala, onde foi dinamizada a sessão, os participantes iniciaram a viagem, tendo como música de fundo sons de comboio, que os ajudou a entrar no imaginário do percurso que iriam fazer. Aí, cada um recebeu um bilhete e um passaporte personalizados que levaram consigo.

### 2º momento

Acompanhados de sons inerentes à estação de caminhos de ferro, foram convidados a entrar no “comboio” e a sentar nos lugares marcados. Seguidamente, visualizaram a ideia de viajar e os sentimentos que a mesma acarreta (euforia, ansiedade, receio, vontade que corra tudo bem, que não falte nada...).

### 3º momento

Tendo em mente que não há só o caminho que estamos a viver, há um outro caminho, que cada um de nós é chamado a percorrer, o nosso interior, os participantes iniciaram o relaxamento com um exercício que permitiu uma maior consciência corporal, desfrutando de um bem-estar físico e mental. Foi sugerido que imaginassem ser um turista a admirar o mar. O mar agita-se, segue o seu ritmo, quem o contempla não interfere, apenas observa. E neste embalo, continuaram a relaxar profundamente, usufruindo de um momento tranquilo, refletindo pessoalmente sobre a possibilidade de partir ou ficar. Todos de bilhete na mão, largaram à descoberta de um desconhecido que os fascina. A vida é uma grande viagem marcada por dúvidas, interrogações e inquietações, mas também é feita de bons momentos de convívio e de partilha. Conscientes de que este caminho tem de começar no interior de cada um, através do exemplo de vida, deixaram-se guiar pela luz, no ser e no estar.

### 4º momento

Conduzidos pelas orientadoras da sessão, os participantes tiveram a noção de que o bilhete é pessoal e intransmissível, é a identidade de cada ser, o seu íntimo. Quanto à bagagem que levam, esta é essencial para os acompanhar ao longo do percurso, pois lá guardam tudo o que consideram mais importante para conseguirem avançar no seu caminho: trazem o seu passado e vivem um presente fugaz, tentando orientar-se sempre pelos valores que lhes foram inculcados. No que diz respeito ao passaporte, que será o testemunho da sua caminhada, ele provará que podem avançar: através dele expõem as características que pretendem partilhar com quem nos rodeia.

### 5º momento

De regresso aos lugares marcados, refletiram sobre algumas questões pertinentes: Quem é que sentarias ao teu lado? Vais só ou acompanhado? Quem esteve sempre contigo? Quem é o teu porto de abrigo? Quem te surpreendeu em algum momento da tua vida? Quando viajas, onde te sentas? Junto à janela ou distante dela?

### 6º momento

Quando se imagina um comboio, veem-se janelas iguais, sem identidade, mas só quem vai no seu interior, sabe verdadeiramente quem é. Neste momento, foi distribuída uma janela a cada parti-

cipante e pedido que, de um lado a decorassem com os seus dados pessoais (características que não se importassem de divulgar); do lado de dentro da janela (que não é visível) foi-lhes solicitado que registassem as características pessoais mais íntimas, que são mais difíceis de exteriorizar, que não têm coragem de mostrar aos outros.

### 7º momento

Depois desta dinâmica, cada um partilhou a janela da sua vida: apresentou-a e afixou-a, no comboio, dando-se a conhecer aos outros e posicionando-se no meio de transporte de acordo com a sua forma de estar na vida.

### 8º momento

Com a dinâmica vivenciada, os presentes foram olhando para o comboio e aperceberam-se de que houve pessoas que hesitaram; talvez algumas tivessem gostado de ir na carruagem da frente, mas não tiveram coragem de o assumir. Desta forma, foi lançado um novo desafio para os incentivar a avançar nesta caminhada da vida: “Como vou posicionar-me daqui para a frente? Como me vejo no futuro?”. Então, pediu-se que fizessem o registo do turbilhão de sentimentos e emoções que vivenciaram ao longo desta viagem, no passaporte que é o GPS para a continuidade da jornada de cada um, do seu crescimento a partir das suas próprias experiências.

### 9º momento

Ao som da música “Viagem”, de Tiago Bettencourt, as orientadoras da sessão foram destacando as seguintes palavras: “viagem”, “livres”, “vidas”, “estrada”, “meu bem”, “asas”, “lado a lado”, “vai”, “tempo”, “corrente” e, por fim, “segue em frente”, com o intuito de remeter para a ideia de que a vida é efémera e de que todos os momentos deverão ser vividos em plenitude.

### 10º momento

Chegou o momento de o comboio parar e das orientadoras da sessão carimbarem o passaporte de cada participante, de forma a marcarem mais uma etapa do trajeto das suas vidas.

### 11º momento

Por fim, foi distribuído um formulário escrito de avaliação da sessão, que os presentes preencheram e, posteriormente, cada um saiu da sala, lentamente, ao som de música tranquila.

---

## RESULTADOS

Após as dinâmicas vivenciadas, podemos constatar que a Comunidade Educativa está mais receptiva, confiante e tranquila com os momentos de Interioridade, estreitando laços, convivendo e partilhando experiências e emoções, desafiando-se mais e apresentando uma maior capacidade de adaptação às adversidades. Documentámos algumas opiniões, recolhidas através da aplicação de instrumentos de avaliação, como forma de partilhar o impacto que estas dinâmicas tiveram nos vários grupos (alunos, colaboradores e família) e concluímos que todos demonstraram uma grande satisfação com a sua participação nas sessões de Interioridade, manifestando o desejo de tornar estes momentos mais frequentes.

## DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Depois da implementação destas dinâmicas, na presença de diferentes participantes, foi discutida a mais-valia que estas tiveram no processo de descoberta do nosso eu interior. Podemos concluir que é fundamental, para qualquer Comunidade Educativa, parar para refletir, partilhar sentimentos ou, simplesmente, conviver. Depois deste intenso e trabalhoso ano letivo, salientamos que a introdução de um maior número de sessões e o alargamento das mesmas a toda a Comunidade Educativa levaram a que a nossa família Doroteia fortificasse os elos que nos unem.

### Bibliografia

Andrés, E. (2010). *Educar na Interioridade: Um lugar para a evangelização*. Edições Salesianas.

## SABES, ONTEM FUI PARA CASA A PENSAR NISSO...OU O PODER TRANSFORMADOR DAS BOAS PERGUNTAS

*Obra Social Paulo VI*

Mary Katherine Martins e Silva

### Resumo

Sabes, ontem fui para casa a pensar nisso... ou o poder transformador das boas perguntas pretende sublinhar a importância do questionamento no âmbito da prática pedagógica.

Neste texto, parte-se do Era uma vez desta história, procurando ilustrar o caminho que tem vindo a ser desenvolvido no nosso Centro Educativo, assumindo-se alguns acontecimentos, entre os quais o Bússola 21 se insere, como boas perguntas que têm contribuído para a (re)configuração da prática dos educadores. De referir ainda que a dinâmica do questionamento tem ganho terreno entre a equipa, que a utiliza para refletir em conjunto sobre o trabalho que se desenvolve junto das crianças e sobre a sua própria ação e posicionamento, conduzindo a mudanças significativas na prática pedagógica.

### Palavras-chave:

Questionamento, mudança, prática pedagógica

### Abstract

You know, yesterday I went home thinking about it... or the transforming power of good questions is intended to underline the importance of questioning in the context of pedagogical practice.

In this text, we start from by the once upon a time of this story, trying to illustrate the path that has been developed in our Educational Center, assuming some events, among which Bússola 21 is included, as good questions that contributed to the (re)configuration of educators' practice.

It should also be noted that the dynamics of questioning has gained ground among the team, which uses it to reflect together on the work that is developed with the children and on their own action and positioning, leading to significant changes in the pedagogical practice.

### Keywords:

Questioning, change, pedagogical practice, relationship



Esta é a Matilde. A Matilde tem 5 anos.  
Tal como todas as crianças, a Matilde faz muitas perguntas.  
Faz perguntas porque quer saber coisas.  
Quantas mais perguntas a Matilde faz, mais perguntas

quer fazer. Uma resposta não a satisfaz e a Matilde pergunta, pergunta, pergunta...

Nós, os adultos, chamamos-lhe muito sabiamente de *idade dos porquês*.

E com esta frase fica tudo dito.

Pergunto-me...

Haverá idade para fazer perguntas?

Porque deixam alguns adultos de fazer perguntas?

Porque se contentam os adultos com as respostas?

Porque deixam adormecer a sua curiosidade?

Porque se deixam engolir pelo “sempre foi assim” sem dar luta? Sem se perguntar e se...

Para onde foge a nossa criança perguntadora quando crescemos?

E se eu vos dissesse que as boas perguntas nos podem ajudar a mudar a forma como fazemos as coisas?

Talvez devêssemos começar por perguntar o que é uma boa pergunta.

João dos Santos tem um livro com o nome de “Se não sabe porque é que pergunta”. Esse livro é a transcrição de várias conversas entre João dos Santos e o jornalista João Monteiro<sup>2</sup>. A base da conversa são as questões que se vão

1 - Texto não incluído nas apresentações das II Jornadas de Inovação Pedagógica Bússola 21

2 - Monteiro, J., Santos, J. (1995). *Se não sabe porque é que pergunta?* Lisboa: Assírio e Alvim

fazendo, que levam a reflexões, sendo que essas reflexões conduzem a novas perguntas. Num movimento que leva e traz, numa quase dança, que não fica no mesmo sítio, mas que antes vai sendo ampliado.

As boas perguntas são como os bons filmes, os bons livros, as boas conversas. Fazem-nos pensar e de alguma forma têm a capacidade de nos transformar, acrescentar e ampliar o que fazemos.

Quando estava a preparar a apresentação que serviu de base a este texto fui ao Google e pesquisei “boas perguntas para pensar” e encontrei uma lista, da qual escolhi três questões para partilhar convosco:

*O que é pior, falhar ou nunca tentar? Acho que falhar, caso contrário não estaria aqui.*

*Fiz ultimamente algo que vale a pena ser lembrado? Logo me dirão no final.*

*Quando foi a última vez que saí da minha zona de conforto? Acho que deve ser hoje.*

No nosso Centro Educativo, durante muito tempo, consideramos que o patamar aonde tínhamos chegado era muito bom. Tudo estava tranquilo. Cada um fazia mais ou menos o que queria, pouco se escrevia ou pensava sobre isso e os papéis, as tabelas, essas coisas de que todos gostamos muito, eram praticamente inexistentes.

Às vezes ainda se ouvem alguns suspiros (à surdina) pelos corredores, como que a recordar os bons tempos em que se era feliz e não se sabia.

Mas atenção.

Volto atrás porque quero deixar uma coisa bem clara. É que aquilo que já na altura fazíamos era muito bom: as artes integradas no currículo com um ateliê de artes visuais que servia toda a escola, dança criativa e música para todas as crianças orientada por especialistas; trabalho de projeto; exposições na nossa Praça; visitas a outras escolas; intercâmbios internacionais; comunicações para o exterior sobre aquilo que íamos fazendo; publicação de artigos, tudo isso pela mão da minha muito querida professora Maria Emilia Nabuco.

Vivíamos felizes, é verdade, e esta história até podia acabar aqui.

Mas....(há sempre um mas numa história, caso contrário ela não avança nem tem graça) ...Mas dois acontecimentos chave, (encaradas aqui como boas perguntas), localizados em tempos diferentes, marcaram os momentos de reorientação da nossa história...

O primeiro dava pelo nome de “Senhoras do Ministério da Educação”.

Apanhou-nos desprevenidos e foi quase como se tivéssemos sido assaltados.

Obrigou-nos a estruturar de outra forma aquilo que fazíamos tão bem e que era tão bom e tão fácil, a definir lideranças que anteriormente não eram claras e a descobrir o maravilhoso e oculto mistério da escrita que alguns haviam deixado na secretária da escola.

Demos um salto gigante nessa altura. Sobretudo internamente. Um passo difícil mas necessário.

O segundo momento, obviamente, foi a chegada do Bússola 21 Com ele voltou a inquietação...

Ficámos em desassossego....(E que bom que isso foi!)

É que primeiro tivemos de ser capazes de nos fazer a pergunta “o que há para mudar?”

Devem concordar comigo que não é claro para quem acha que está tudo bem arranjar assim de repente algo para mudar.

Participação? Interioridade? Isso já fazíamos nós há muito tempo.

Mas ... (de novo o *mas*, conjunção adversativa, designativa de oposição).

Mas fazemos todos?

Fazemos como?

Temos consciência do que fazemos ou já paramos para pensar verdadeiramente sobre isso?

Afinal havia mais coisas para fazer.

Afinal, apesar de estarmos bem podíamos fazer ainda melhor. Mas para isso era preciso entrar num processo de questionamento interno, de descobrir por onde começar, de pensar verdadeiramente naquilo que era a nossa prática e fazê-lo em conjunto. E isso não é fácil.

Perguntar é incómodo. Inquieta. Desassossega.

Obriga-nos a sair da nossa zona de conforto e a colocar em causa a forma como sempre fizemos as coisas.

Mas há que saber colocar as perguntas certas se queremos mudar.

Tenho estado aqui a colocar a tónica no ato de perguntar porque de facto estou convencida de que é a esse nível que se situa a nossa grande transformação enquanto equipa. Quero verdadeiramente acreditar nisso.

Olhando para trás, dou conta que estamos mais envolvidos em processos de questionamento do que alguma vez estivemos e que estes estão profundamente enraizados naquilo que temos vindo a fazer nos últimos quatro anos. Aproveitando a chegada do Bússola, reinventámos aquilo que já fazíamos, trazendo-o propositadamente para o meio da discussão, obrigando-nos a olhá-lo sob outra perspetiva.

Vou dar três exemplos muito concretos onde é claro o papel transformador das boas perguntas que nos fomos fazendo:

- *Como são as nossas reuniões de equipa?*

De reuniões mais ligadas a preparação e discussão de momentos práticos, passámos a dedicar alguns desses encontros para promover conversas sobre a nossa própria prática pedagógica, o que passou a incluir visionamento de vídeos em conjunto, discussão e heteroavaliação de instrumentos de trabalho assim como partilha de materiais construídos pelas educadoras.

Dessa nova dinâmica insinuam-se mudanças, sobretudo ao nível da construção de uma maior sintonia pedagógica, pois discutir a par assuntos que dizem respeito a todos,

---

partilhando sucessos ou preocupações ajuda a encontrar soluções e a colocar-nos na mesma página.

- *Como planejamos a nossa ação pedagógica?*

De uma planificação mais focada na proposta do educador e nem sempre traçada a partir da voz da criança, passámos a recorrer cada vez mais à escuta ativa, à observação e à documentação com vista a uma prática verdadeiramente centrada nos seus interesses. A forma como hoje projetamos a nossa ação, implica ela própria questionamento em relação àquilo que as crianças nos estão a dizer. Implica igualmente saber colocar boas perguntas (propostas, desafios) que ampliem os seus interesses e a sua curiosidade.

- *Como organizamos o ambiente educativo?*

Passamos a olhar para o ambiente de uma outra forma e a incluir as crianças na sua reestruturação, criando projetos que promoveram a alteração e inclusão de alguns espaços no Centro Educativo, como é o caso da nossa cozinha de lama ou do resgate do ateliê de artes visuais. Também o tipo de materiais que passámos a incluir nas salas tem sido revisto e alterado, dando ênfase aos materiais inteligentes, por serem aqueles que mais promovem o desenvolvimento da criatividade.

Aquilo que acabei de enunciar levanta novas questões e dessas estou certa de que nascerão outras.

Devo dizer-vos ainda, que nada disto está fechado. Pronto. Arrumado. Feito.

É assumido como um trabalho sem fim. O ato de perguntar não pára. Estamos sempre a perguntar, parece que andamos sempre à procura, sendo quase uma espécie de comichão.

Acredito cada vez mais que a capacidade de nos questionarmos é fundamental para avançarmos, para nos reinventarmos e para inovarmos.

Alguns de nós vão perdendo essa capacidade à medida que crescem.

Acomodamo-nos, pois sejamos francos, é o mais fácil.

Mas não é o mais bonito ou significativo.

Bonito é o caminho, sobretudo a par com outros.

Bonita é a descoberta. É a capacidade de nos deslumbrarmos a cada dia, com o que observamos e escutamos e que fica a ressoar cá dentro.

A bichanar, a dizer coisas. A provocar. A desafiar. No fundo, a questionar.

A fazer-nos dizer depois de uma boa conversa: "Sabes, ontem fui para casa a pensar nisso..." e a querer mudar aquilo que achamos que deve ser mudado.

Não se deixem acomodar. Perguntem-se! Duvidem! Inquietem-se!

Termino com o excerto de um bonito poema de José Mario Branco que nos fala sobre a inquietação, um sentimento que evoca em mim este movimento de querer conti-

nuar a colocar questões e com elas alcançar diferentes voos. Diz assim:

*Ensinas-me a fazer tantas perguntas*

*Na volta das respostas que eu trazia*

*Cá dentro inquietação, inquietação*

*É só inquietação, inquietação*

*Porquê, não sei*

*Mas sei*

*É que não sei ainda*

*Há sempre qualquer coisa que eu tenho que fazer*

*Qualquer coisa que eu devia resolver*

*Porquê, não sei*

*Mas sei*

*Que essa coisa é que é linda*

#### **Bibliografia:**

Branco, J. M. (1982) *Inquietação*. Disponível em [Inquietação - YouTube](#). Acesso em: 19/06/2022

Monteiro, J. & Santos, J. (1995). *Se não sabe porque é que pergunta?*. Assírio e Alvim

## Alfa curricular: celebrar as decisões docentes

*Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Colégio de Santa Doroteia*  
Daniela Gonçalves, Helena Marques

### Resumo

Pretendeu-se celebrar as decisões dos docentes envolvidos nas dinâmicas de Gestão do Currículo no ano letivo 2022-2023, enquanto trabalho de autoria decorrente de uma intencionalidade pedagógica centrada no desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos das Irmãs Doroteias (PA) e norteadas pelo propósito comum de renovação pedagógica do projeto “Bússola 21”. Neste sentido, foram apresentadas experiências implementadas nos vários Centros Educativos da Rede das Irmãs Doroteias, de Norte a Sul, no eixo de ação Ensino e Aprendizagem, de modo a dar conta da quantidade e diversidade da produção do ano letivo. Foram ainda referidos os desafios de desenvolvimento profissional lançados a todos os docentes, bem como a estratégia proposta às Direções para uma crescente autonomia de cada Centro Educativo. Conclui-se, assim, que tais propósitos e tal forma de ser e de estar enquanto profissional de educação e de ensino pressupõem não só o sistemático desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mas também o delinear de uma estratégia organizacional em cada Centro Educativo.

### Palavras-chave:

Gestão do currículo, Autoria docente, Desenvolvimento profissional

### Abstract

The aim was to celebrate the decisions of the teachers involved in the dynamics of Curriculum Management in the 2022-2023 school year, as a work of authorship resulting from a pedagogical intentionality focused on developing the competencies of the Profile of the Students of the Dorothy’s Sisters and guided by the common purpose of pedagogical renewal of the “Bússola 21” project. In this sense, experiences implemented in the various Educational Centres of the Dorothean Sisters, from North to South, were presented, in the axis of action Teaching and Learning, in order to give an account of the quantity and diversity of the production of the school year. Also mentioned were the challenges of Professional Development launched to all the teachers, as well as the strategy proposed to the Directorates for a growing autonomy of each Educational Centre. We conclude, therefore, that such purposes and such a way of being and acting as a professional of education and teaching presuppose not only the systematic personal and professional development of the teachers, but also the outlining of an organizational strategy in each Educational Centre.

### Keywords:

Curriculum management, Teacher authorship, Professional development

### ENQUADRAMENTO

Sendo a finalidade da ação educativa das Irmãs Doroteias a formação integral dos alunos, nas várias dimensões constitutivas da pessoa, em que cada um é convidado a ser “protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade” (PA.5, 10), o propósito de renovação pedagógica do projeto “Bússola 21” tem como horizonte a transformação do mundo hoje, sendo cada professor convocado para um modo de educar em que cada aluno é desafiado a ser protagonista em todas as dimensões da sua vida e a intervir no mundo para “conduzi-lo à verdadeira Vida” (Const.51,207). É neste sentido que os docentes devem considerar-se profissionais autónomos no processo de gestão curricular, e não apenas transmissores neutros de uma proposta curricular definida por outros, de modo que possam participar ativamente da mudança no (e do) centro educativo que servem. Ora, o exercício de refletir sobre as diferentes etapas da intervenção educativa de natureza curricular (*observação, planificação, ação, avaliação*), faz realçar a importância decisiva do papel do professor, torna-se, portanto, evidente que a gestão curricular pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, implicando o sistemático desen-

volvimento pessoal e profissional do professor enquanto agente de inovações e mudanças que contribuem para um processo de aprendizagem significativa. “A formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até ao último dia como professor” (Nóvoa, 2022, p. 98). Ao mesmo tempo, a gestão curricular significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com os colegas, tendo subjacente a cooperação facilitadora dos órgãos de gestão pedagógica.

### EXPERIÊNCIAS

Do trabalho de autoria docente resultante da Gestão do Currículo no ano letivo 2022-2023 destaca-se, por um lado, a revisão curricular e o trabalho de incorporação do Perfil dos Alunos das Irmãs Doroteias nas planificações das disciplinas de Matemática, no 1.º semestre, de Estudo do Meio, no 1.º Ciclo, de Ciências Naturais, no 2.º e no 3.º Ciclo, e de Biologia e Geologia A e Biologia, no Ensino Secundário, no 2.º semestre, de Físico-Química e Geografia, no 3.º Ciclo, e de Físico-Química A, Química e Física, e Geografia A, no Ensino Secundário. É de sublinhar o im-

1 - Texto não incluído nas apresentações das II Jornadas de Inovação Pedagógica Bússola 21

---

pacto deste trabalho, não só no que respeita ao recentramento de toda a atividade docente, agora com uma intencionalidade pedagógica explícita, para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos das Irmãs Doroteias, em prol da Educação Integral, da Pessoa que queremos formar, mas também ao nível do desenvolvimento profissional docente, sobretudo no que concerne à capacidade de reflexão crítica dos professores sobre a, na e para a ação educativa (Schon, 1983), de identificação das necessidades de formação, bem como de cooperação e partilha em rede. Por outro lado, muitas vezes o mais visível, sobressaem os cerca de 25 cenários de aprendizagem, no 1.º Ciclo, e os 30 projetos interdisciplinares, do 5.º ao 12.º ano, desenhados, implementados e avaliados, em 2022-2023, pelas equipas docentes em todos os Centros Educativos, em que colaboraram cerca de 80 docentes, procurando formas integradas de fazer aprender em cerca de 23 disciplinas diferentes, nos quatro ciclos de ensino. Na verdade, tal produção, partilhada no repositório da Rede Doroteia, tem como principal rosto o guião de trabalho dos alunos, não obstante todos os recursos utilizados nas várias fases de intervenção educativa, como sejam também as matrizes de planificação, as rubricas de avaliação e os instrumentos de monitorização e avaliação de cada projeto.

## **METODOLOGIA DE CAPACITAÇÃO/INTERVENÇÃO**

Com efeito, na medida em que, como suprarreferido, a ação educativa nos Centros Educativos das Irmãs Doroteias “configura um modo concreto de educar, de ser profissional de educação e ensino” (Perfil do Educador - PE, 5, 10), cujas competências pessoais e profissionais “fazem parte de um todo que se consubstancia numa pessoa inteira, comunitária e dom, um educador ao jeito de Santa Paula” (PE, 5, 11) e em que a gestão curricular implica um diferente papel do professor, enquanto agente de inovações e mudanças que contribuem para um processo de aprendizagem significativo, torna-se evidente que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é condição *sine qua non* para o exercício docente. Foi nesse sentido que surgiram os eixos de trabalho “Desenvolvimento profissional” e “Estratégia organizacional” na área de Gestão do Currículo, a par do “Ensino e aprendizagem”, cujas dinâmicas de Formação em contexto e de Investigação-ação, no primeiro, e de capacitação de peritos internos (capacitados nos saberes e práticas curriculares) e acompanhamento dos coordenadores de Gestão do Currículo em cada Centro educativo, respetivamente, pelas peritas da área, pretendem dar um contributo para o desenvolvimento de competências de análise crítica e reflexiva sobre a ação educativa, bem como de cooperação e partilha em rede do processo e do produto desse trabalho: “organização e desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem (Carbonell, 2002), orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos

outros e do meio e a realização de projetos interdisciplinares” (Gonçalves & Assemany, 2021, p. 825).

## **RESULTADOS**

Da avaliação estruturada das dinâmicas de Gestão do Currículo, levada a cabo por docentes e alunos, no fim de cada projeto, através de inquéritos por questionário, e pelas peritas, no final do ano, através de *Focus group* com docentes e com alunos, por Centro Educativo, ressalta uma avaliação positiva, destacando-se o empenho dos participantes no projeto de inovação, não obstante a qualidade díspar das experiências, assim como o facto de alguns docentes ainda não sentirem necessidade/ urgência de mudar. É de sublinhar a importância do tempo semanal para trabalho colaborativo no horário dos professores, assim como uma outra organização escolar, destacando-se as equipas educativas por ano, bem como a capacitação de peritos internos e a criação de coordenadores internos de Gestão do Currículo, nalguns casos também coordenadores de ano, que em cada centro asseguram e estimulam este trabalho colaborativo. Já no que respeita aos alunos, a adesão tem sido enorme e unânime.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se, pois, que o projeto de inovação pedagógica “Bússola 21”, em geral, e as dinâmicas implementadas de Gestão do Currículo, em particular, nos dão motivos mais do que suficientes para celebrar não só a autoria docente, que decorre da gestão flexível do currículo com o horizonte na Pessoa que queremos formar nos Centros Educativos das irmãs Doroteias, de modo renovado para transformar o mundo hoje, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional implicado por esse exercício dinâmico e comprometido dos professores que adotam “modo de educar ao jeito de Santa Paula” (PE, 5, 11). Parafraseando Assemany & Gonçalves (2021, p. 830),

a prática profissional dos professores deve ser consentânea com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade atual. É nesta perspetiva que devemos assegurar que os professores se revelem capazes de construir diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores da pedagogia de aprendizagem ativa, tendo em conta o reforço da congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e os modelos de ensino, através dos processos formativos.

Considera-se ainda que este processo de inovação pedagógica tem um enorme potencial transformador, quer através da capacitação docentes em áreas-chave da Gestão do Currículo, para gerar aprendizagem institucional, sendo essencial definir uma estratégia organizacional em e com cada Centro Educativo.

---

## Referências bibliográficas

- Assemany, D. & Gonçalves, D. (2021). Pedagogia de Aprendizagem Ativa: referenciais resultantes da formação de professores. In F. J. Garrigós-Simón, S. Estellés Miguel, J. O. Montesa Andrés, Y. Narangajavana, International Conference on Innovation, Documentation and Education (INNODOCT) (pp. 823-830). Universidade de Valência. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2021/paper/viewFile/14026/6534>
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar - El Cambio en la Escuela*. Ediciones Morata.
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2016). Constituições e Regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti, Roma 1851. Torres Novas.
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2021). Perfil do Educador, (não publicado).
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia (2020) Perfil dos/as Alunos/as dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias, (não publicado).
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Nóvoa, A. (2022) *Escolas e Professores. Proteger, Transformar e Valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>





**DOROTÉIAS**  
DA PROVÍNCIA  
PORTUGUESA

[www.irmasdoroteias.pt](http://www.irmasdoroteias.pt)

---