

Aprender fora da escola no 1º ciclo do ensino básico

MARTA BRÍSIO GIÃO LEITÃO

mrtleitao59@gmail.com

Escola EB1 do Murtal na Parede

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados de uma investigação realizada pela primeira autora, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular Estágio IV, na Escola Superior de Educação de Setúbal. O estudo foca-se na exploração de espaços fora da escola com a finalidade de compreender de que modo a realização de atividades nesses espaços poderá contribuir para a aprendizagem, motivação e participação de um grupo de alunos do 4º ano. O estudo foi desenvolvido seguindo uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante, a entrevista e a pesquisa

documental como técnicas de recolha de informação. Como principais conclusões, destaca-se que ao realizar atividades antes e depois de uma visita de estudo, na sala de aula, e conciliando o trabalho nos dois locais as aprendizagens tornam-se mais significativas e o aluno torna-se mais motivado e participativo ao longo do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Espaços exteriores; Espaço público de educação; Educação nas cidades; Educação ao longo da vida.

Abstract

This article presents the main results of an investigation carried out by the first author within the scope of the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, carried out throughout the curricular unit Stage IV, at the institution Escola Superior de Educação de Setúbal . The study focuses on the exploration of spaces outside the school as a promoter of student learning, with the aim of understanding how carrying out activities outside of school contributes to their learning, motivation and participation . The study was developed following a qualitative approach, using participant observation, interviews and documentary research as information collection techniques. As main conclusions, it is highlighted that by carrying out activities before and after the study visit, in the classroom, and reconciling work in both places, learning becomes more meaningful and the student becomes more motivated and participative. throughout the learning process.

Introdução

O artigo que se apresenta resulta de um relatório de projeto de investigação, realizado no âmbito de um mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino superior pública.

Com o estudo pretendeu-se compreender como a exploração do espaço exterior fora da escola, entendido como extensão da sala de aula, contribui para o envolvimento, motivação, interesse e participação dos alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Básico.

Key concepts:

Outdoor spaces; Public education space; Education in cities; Lifelong education.

Partindo da seguinte questão de investigação: *Como explorar os espaços exteriores à escola de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?*; desenvolveram-se atividades de carácter pedagógico e interdisciplinar, de acordo com os objetivos presentes nos documentos orientadores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2017; Martins et al., 2017). As atividades procuraram respeitar os interesses da turma e recorreram a locais acessíveis aos alunos, tanto do ponto de vista monetário como geográfico.

Sabendo que o espaço exterior tem sido negligenciado desde cedo no

contexto escolar (Bento e Portugal, 2016), e considerando que no 1º ciclo este espaço passa a ser utilizado só para o intervalo, os professores facilmente se esquecem de todas as suas potencialidades. Bento e Portugal (2016) confirmam esta ideia quando referem que as escolas se focam nas atividades dentro da sala de aula e esquecem-se do espaço exterior para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. As autoras referem ainda que atualmente o contexto educativo desempenha um papel muito importante, tanto na integração na sociedade como na construção da relação das crianças com o espaço exterior e com a natureza. Ao longo dos estágios realizados em contexto pré-escolar, tanto em creche como em jardim de infância, a primeira autora teve o privilégio de conviver com educadoras que valorizavam muito os espaços exteriores na sua prática, o que me levou a entender a sua importância, as suas potencialidades e o gosto das crianças pelo espaço exterior e o tempo passado nele.

Neto (2020) apresenta dados de estudos recentes que mostram a necessidade de as crianças terem mais tempo ao ar livre. Segundo o autor, cerca de 70% das crianças passa menos de 60 a 120 minutos ao ar livre do que o tempo recomendado nos Direitos Humanos para os reclusos. Este foi um dos dados que confirmou a importância e

motivou mais uma vez a primeira autora a querer explorar e trabalhar os espaços exteriores

1. Enquadramento teórico

Neste ponto apresentam-se os conceitos chave do estudo, relacionados com a educação que é desenvolvida em espaços exteriores à escola, dando-se uma particular atenção aos conceitos de educação ao longo da vida (Pires, 2002), espaço público de educação (Nóvoa, 2002, 2022) e a educação nas cidades (Bernet, 1999; Gomes, 2011, 2014; Gomes & Cabral, 2009), analisando-se também alguns documentos chave de política educativa, como o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) e as aprendizagens essenciais (DGE, 2017).

. Educação ao longo da vida

A educação ao longo da vida é, segundo Pires (2002), compreendida como um conceito global e integrador, que valoriza todas as aprendizagens realizadas em qualquer momento e contexto de vida, e que podem ter como finalidade desenvolver competências, aptidões e conhecimentos, tanto numa perspetiva social, pessoal e/ou profissional. Para além destes aspetos, a educação ao longo da vida é entendida como uma primazia das políticas educativas europeias e

tem como objetivo promover a aquisição e interligação de conhecimentos a partir de aprendizagens adquiridas em contextos formais, não formais e informais. Gomes (2009) e Pires (2002) reconhecem a importância que as aprendizagens formais, não-formais e informais têm, não apenas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, mas também nos diferentes níveis de educação, incluindo a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

. Espaço Público de Educação

Seguindo a linha de pensamento da exploração dos espaços exteriores à escola, Nóvoa (2002) apresenta o conceito de espaço público de educação, que se entende como a construção de redes de instituições e iniciativas de projetos/espço focados nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte, possibilitando analisar novas formas de pensar e fazer educação na sociedade contemporânea (Pires, 2020). Relativamente a este conceito, Nóvoa (2002) refere que, ao longo dos anos, tem sido debatida a questão da integração das famílias e da comunidade na vida escolar, de forma a criar uma cultura partilhada. Como proposta, o autor refere a necessidade de reformular redes e espaços educativos, construindo assim um novo espaço público de educação, de acordo com o conceito apresentado. Quanto ao tema do

novo espaço de conhecimento, Nóvoa (2002) refere que atualmente se pode encontrar conteúdo relacionado com o conhecimento em vários lugares e sobre diversas formas, mas que o professor tem um papel fundamental para contextualizar as informações e dar sentido às aprendizagens.

. Cidade Educadora

Atualmente as cidades disponibilizam várias possibilidades educadoras, oferecendo diversos elementos para uma educação completa, tornando-se assim reconhecidas como uma cidade educadora (Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), 2020). A cidade educadora vive permanentemente num processo cujo objetivo final é a construção da comunidade e de uma cidadania solidária, livre e responsável.

Bernet (1999) refere que os princípios da cidade educadora baseiam-se na heterogeneidade e na globalidade/integração, afirmando que após ser reconhecida a heterogeneidade da educação reconhece-se em simultâneo a necessidade de se ter um olhar global, holístico e integrador sobre o sistema educativo. Estas cidades integram diversos tipos de instituições que promovem tanto a educação como as funções tradicionais, tal como a política, social e económica (AICE, 2020).

Seguindo a linha de pensamento de AICE (2020) e de Bernet (1999) as autoras Gomes e Cabral (2009) destacam que uma cidade é educadora se houver conteúdos de educação que podemos aprender, tais como a sua história, regras, dinâmicas, lugares, pessoas e ritmos, mas também se for agente de educação. Gomes (2011) afirma que a educação e a cidade interligam-se numa relação necessária à manutenção e à renovação das duas partes, apoiando-se quando os acontecimentos históricos impõem a necessidade de repensar as dinâmicas e a vida em sociedade.

Quando um espaço é considerado a partir do ponto de vista físico, este é considerado um espaço público se não for exclusivo de ninguém, ou seja, se for partilhado e se for ao encontro com o estranho/alternidade (Gomes, 2011). A autora explicita ainda que o espaço público não é só a área que corresponde às instituições públicas, mas sim as suas formas de funcionamento e as suas características.

. Educação em museus

Considerando que os museus se constituem como relevantes acervos artísticos e culturais no espaço público, procurou-se compreender como é que as visitas escolares podem ser potenciadas, contribuindo para o bem-estar e aprendizagens dos alunos. Na educação

museológica, Campos (2017) identifica 3 momentos de aprendizagem relativos à visita ao museu o “antes” (exploração sobre o local de visita), o “durante” (observação + recolha de dados) e o “depois” (análise e síntese + apropriação) relevando que o momento do meio se realiza na instituição enquanto os restantes concretizam-se nas escolas. O autor defende que utilizando estes três momentos a ida ao museu torna-se uma estratégia de aprendizagem presente no processo educativo, perdendo o carácter meramente lúdico. Apesar de Campos (2017) ter referido este modelo para a utilização nas visitas aos museus, podemos utilizá-lo para todas as visitas, sejam museus ou não, na medida em que são atividades pedagógicas no espaço público de educação. Relativamente aos educadores dos museus, Chiovatto (2020) destaca o facto de estes pretenderem muitas vezes criar momentos de educação mais criativos, dinâmicos e interativos, no entanto muitas vezes os visitantes e as escolas solicitam que sejam transmitidas as informações de forma mais objetiva, preferindo assim as visitas com características mais informativas.

. O papel dos professores

Ao longo dos anos, tradicionalmente, os professores estiveram mais fechados nas escolas, afastados das comunidades locais, no entanto,

cada vez mais a relação entre o professor, a comunidade e o espaço comunitário tem vindo a ser incentivado (Nóvoa, 2002). Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2002) defende que a formação de professores deve desenvolver três competências: saber gerir relações, saber analisar e saber organizar.

Ao ser proposto um novo espaço público de educação é necessário que os professores se abram à ideia de aceder a novos espaços para além da instituição, e de reforçar os dispositivos de avaliação, pois estes são um meio de regulação interna da ação profissional e pedagógica (Nóvoa, 2002). O autor questiona como é que os alunos e os professores podem ser autónomos, se têm espaços-tempos normalizados e como podem relacionar-se com os espaços exteriores à instituição, se todos os seus momentos de aprendizagem acontecem dentro dos limites da escola. Assim, o autor propõe uma mudança no papel do professor de forma a dar resposta a estas questões e para que o mesmo possa contribuir no desenvolvimento do espaço público de educação.

Tanto Nóvoa (2002, 2022) como Pires (2020) reforçam a necessidade de reforçar a autonomia dos professores, não só para facilitar o seu papel como agentes na criação do novo espaço público de educação,

pois estes precisam de ter a capacidade de construir relações com a comunidade. No entanto o professor, quando não tem autonomia e está dependente de burocracias, tem menos tempo para se dedicar a desenvolver novas práticas e na preparação de matérias e atividades dinâmicas.

. Documentos e projetos orientadores no 1º Ciclo do Ensino Básico

Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm diversos documentos de referência para a sua prática. Frequentemente deparam-se com barreiras específicas decorrentes quer do contexto geográfico, social e económico em que a escola se encontra, ou decorrentes de problemas mais gerais da educação, como por exemplo de natureza de gestão do currículo ou de utilização dos espaços exteriores à escola. Neste sentido, os autores Anastácio et al. (s.d.) referem que para haver uma alteração das barreiras é necessário existir uma alteração tanto nos territórios e espaços educativos como no currículo.

Nesta linha de pensamento, Pires (2020) e Pires et al. (2020), referem que o Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular constituem-se como oportunidades de desenvolvimento flexível de competências,

concedendo às escolas um maior nível de autonomia e uma maior flexibilidade na gestão do currículo, tanto na organização das matrizes curriculares base como da sua carga horária. A partir destas condições, será possível definir as principais aprendizagens a desenvolver com os alunos, tendo em conta o seu contexto e as suas necessidades, assumindo assim a centralidade dos professores, dos alunos e das escolas e reconhecendo o exercício efetivo da autonomia na educação (GSEE, 2017). O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular pretende fornecer às escolas a possibilidade de complementarem o currículo com conhecimentos e atitudes previstas no documento Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Por outro lado, as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2017) foram elaboradas com base nos documentos curriculares previamente existentes, fornecendo ao professor indicações dos conteúdos indispensáveis de cada disciplina e de cada ano de forma estruturada (GSEE, 2017). Desta forma, estes documentos apoiam os professores na concretização das planificações e das avaliações, promovendo o desenvolvimento das áreas de competência presentes no Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, tornando-se a base de referência para as aprendizagens dos alunos.

As autoras Pires et al. (2020) constatarem o esbatimento das fronteiras que estabeleciam os limites entre os diferentes modos de educação previamente referidos (formal, não formal e informal), aproximando-se do conceito de espaço público de educação (Nóvoa, 2002) e da ideia de cidade educadora de Bernet. Referem que um dos motivos desta aproximação é o facto de cada vez mais a educação nas escolas estar a alcançar um carácter de natureza flexível e participativa, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e em espaços diferentes (como museus, jardins, cinemas, galerias de arte, entre outros). As utilizações de diferentes espaços cooperam para as aprendizagens relacionadas com a cidadania, relação com o outro e com os diversos tipos de lugares (Pires et al., 2020), permitindo assim proporcionar os momentos de aprendizagens integradas com as competências das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

É ainda relevante referir que Gomes (2014) afirma que ao existir uma aprendizagem assumida, os limites entre as instituições e as práticas dos professores desaparecem pois é construído um espaço mais flexível e autónomo. Neste espaço tanto os professores como a direção da escola consideram os acontecimentos e as experiências pelas quais

passaram durante a sua vida como ponto de partida para as mudanças dos processos de educação, aprendizagem e formação.

2. Metodologia do estudo e técnicas de investigação

Neste estudo foi adotada uma metodologia de investigação sobre a prática. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, mais especificamente a metodologia da investigação sobre a prática, devido ao limitado tempo de realização dos estágios, ao facto de esta permitir que o investigador assuma o papel principal de intervenção no contexto, possa desenvolver o seu carácter profissional e refletir sobre a sua prática.

Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática é uma metodologia ligada à educação, uma vez que contribui para o desenvolvimento da identidade e da prática do professor, colabora na construção da prática docente, permitindo que o investigador reflita sobre a sua relação com os colegas, com os alunos e com as famílias. Numa investigação qualitativa em educação, os investigadores estão constantemente a questionar-se e a interrogar os sujeitos de investigação. Desta forma o investigador consegue entender os acontecimentos que ocorreram durante a realização do projeto e o que trouxeram aos intervenientes (Bogdan e Biklen, 1994).

. Contexto do estudo

A recolha de dados da presente investigação decorreu durante um período de dez semanas, correspondentes ao período de estágio do curso de mestrado, que decorreu entre 21 de março e 1 de junho de 2022. No entanto, foi necessário voltar à instituição educativa mais três dias para completar a recolha de dados.

A investigação foi realizada numa escola básica localizada em Lisboa, mais especificamente na Freguesia de Santa Maria Maior, tendo acesso facilitado a várias instituições e locais, como por exemplo ao Castelo de São Jorge, à Mouraria, ao Jardim da Cerca da Graça, ao Panteão Nacional, entre outros locais. A instituição está inserida num local turístico tendo bastante movimento à sua volta.

A escola pertence à rede pública e integra cerca de cento e vinte crianças, sendo constituída por cinco salas, uma de pré-escolar e as restantes do 1º ciclo (do 1º ao 4º ano). O facto de a dimensão da escola ser pequena possibilita uma interação mais próxima entre adultos-crianças, crianças-crianças e adultos-adultos.

A investigação decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade inicialmente constituída por vinte e quatro crianças, nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino. No entanto, após a realização

da primeira atividade integrada no projeto de investigação, houve um aluno que foi transferido para outra escola, deste modo no final da investigação a turma integrava vinte e três alunos sendo treze destes do sexo masculino. A turma integrava seis crianças com apoio da equipa de educação especial e outras seis estavam inseridas nas aulas português língua não-materna, sendo que um aluno estava inserido nos dois grupos. No entanto, e apesar da turma ser designada como uma turma do 4.º ano, existiam quatro alunos que tinham sido matriculados e frequentavam o 3.º ano de escolaridade. A turma era composta por alunos de diversas nacionalidades, sendo que dos vinte e três alunos, dois vinham da Roménia, dois da Índia, dois do Bangladesh, um aluno do Brasil e um do Paquistão. Devido a esta diversidade cultural, os alunos seguiam diversas religiões, destacando-se a religião cristã e a muçumana. As famílias dos alunos pertenciam a contextos socioculturais de classe média baixa e baixa, sendo que na sua maioria o encarregado de educação tinha emprego, no entanto, alguns beneficiavam do rendimento mínimo de inserção social.

. Recolha e tratamento de informação

Relativamente à recolha de dados, foram utilizadas quatro técnicas

principais: observação participante, entrevistas de grupo aos alunos (*focus group*) e uma entrevista semiestruturada à professora cooperante. Recorreu-se ainda à pesquisa documental, com a finalidade de recolher informações relevantes para caracterizar a escola, particularmente no que diz respeito ao projeto educativo, bem como a caracterização da turma, a partir de fichas e outros documentos cedidos pela professora. Para a análise e tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo. A observação participante é uma das técnicas mais importante das que foram utilizadas e com mais expressão no decorrer de toda a investigação, uma vez que foi utilizada em todos os momentos do projeto. Ao longo da intervenção foram utilizadas várias técnicas de registo, entre elas os registos fotográficos, de vídeo e áudio (com a devida autorização dos encarregados de educação) e os registos de observação, utilizada durante as atividades fora da escola, que tiveram por base uma grelha de observação. Também foram elaboradas notas de campo. Para a construção da grelha foram identificados alguns parâmetros para a observação. Esta tinha como objetivo preparar o olhar, auxiliar e orientar a observação e não fazer uma observação exaustiva dando a oportunidade de fazer o registo de alguma situação fora dos

parâmetros selecionados. A grelha foi preenchida a lápis durante e depois das atividades, e posteriormente a informação foi transportada para a grelha digital de forma a se tornar mais legível e a informação estar mais completa.

Foram utilizados dois tipos de entrevistas, sendo um destes uma entrevista de grupo aos alunos e o outro uma entrevista semiestruturada à professora cooperante. O *focus group* teve como objetivo ouvir as crianças e envolvê-las no processo de criação das intervenções, tentando ir ao encontro dos seus interesses e curiosidades. Para a realização entrevista, a turma foi dividida em três grupos de oito crianças, de forma a dar oportunidade a todos os alunos participarem. As entrevistas realizadas tiveram sempre o mesmo processo: iniciaram-se com uma conversa sobre o que ia acontecer e sobre as regras (como levantar o dedo para falar e ficar em silêncio quando alguém falava), a definir o que se iria considerar como sendo o espaço exterior, e a pedir autorização para gravar a voz.

A entrevista focou-se em três perguntas principais:

- O que já aprenderam lá fora?
- O que gostam de fazer ao ar livre/fora da escola?
- O que gostariam de aprender fora da escola?

As questões pretendiam conhecer as experiências de aprendizagem no espaço exterior que as crianças fizeram, os seus gostos e ainda o que gostariam de aprender/visitar.

A entrevista semiestruturada foi realizada à professora cooperante, utilizando um guião. Esta entrevista e os seus blocos tiveram como principais objetivos: conhecer a entrevistada e o meio onde a instituição se encontra, conhecer quais as suas conceções, práticas e perspetivas quanto à utilização do espaço exterior à escola, tal como identificar obstáculos e as estratégias para os superar.

A pesquisa documental é uma das técnicas que foi utilizada, e na presente investigação teve por base o Projeto Educativo da instituição, o Projeto de Turma construído pela professora cooperante e os produtos realizados pelos alunos.

É importante realçar que esta investigação procura seguir e cumprir diversas questões de ética apresentadas por Bogdan e Biklen (1994). Neste estudo, todos os participantes participaram de forma voluntária, no que diz respeito ao preenchimento das grelhas e à realização das entrevistas. Por outro lado, as crianças participaram em todas as atividades, uma vez que as atividades fizeram parte da rotina da sala de aula e a sua realização tinha como finalidade a aquisição de

conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais. No início do período de investigação, tanto os alunos como os encarregados de educação foram informados da investigação e dos seus objetivos, sendo que aos encarregados de educação foi solicitada a sua autorização para a captação de imagem e áudio dos seus educandos. Aos alunos foi pedida a autorização oralmente para a captação dos dados. Por fim, em todo os momentos a identidade de todos os participantes foi protegida, tal como a identidade da instituição onde a investigação foi realizada (Bogdan e Biklen, 1994).

3. Apresentação e análise das intervenções

Devido à existência de vários momentos de recolha de dados, estes vão ser apresentados e analisados segundo a ordem cronológica da recolha. Ou seja, esta apresentação começa com a análise das entrevistas realizadas aos alunos, passando de seguida à descrição e análise das atividades realizadas e finalizando com a análise da entrevista à professora cooperante.

3.1. Análise das entrevistas aos alunos

O primeiro momento do projeto consistiu na realização das entrevistas aos alunos.

Ambos os grupos fizeram referências a experiências de aprendizagens que realizaram no espaço exterior à escola e à sua casa, quer tivessem acontecido no jardim, no museu ou na cidade. Estas aprendizagens, por vezes, estavam relacionadas com conteúdos curriculares, como por exemplo aprender a contar “Aprendi a contar até cem” (A.A.) ou mais relacionadas com valores e atitudes, por exemplo aprender a reciclar “A reciclar (...) Vi o lixo no chão. Eu já limpei um jardim todo” (A.S.)

Em conversa com os dois grupos foi possível concluir que a maioria das experiências de aprendizagem que os alunos tiveram em espaços exteriores à escola, foram realizados em contexto familiar, com exceção das experiências no museu. Assim, a partir da informação fornecida pelos alunos sobre as suas experiências, constata-se que a escola proporcionou apenas visitas a museus e teatros, dando uma maior importância a estes contextos. Na entrevista realizada à professora cooperante foi possível constatar que, quando se referia a espaços de aprendizagem fora da escola, fazia sempre referência a museus e teatros, não tendo referido uma vez os jardins e outros espaços da cidade como contextos de aprendizagem. Quando a professora foi questionada acerca dos locais e do número de visitas

que costuma fazer por ano, respondeu “(...) Não faço a mínima ideia. Então, nós vamos ao teatro, vai à.... fazemos muitas. Vamos ao Castelo, fazemos tantas. (...) Depois temos as atividades também exteriores à escola. Sei lá, todas as semanas fazemos pelo menos uma (faz referência às aulas de educação física que são dadas num espaço exterior à escola) .”; “Com esta turma fizemos ao museu da arqueologia no início do ano, fizemos no museu de etnologia, fizemos ao teatro da voz e o outro... como ele se chama ... aí não me lembro .” Relativamente aos interesses destes grupos, constata-se que estes passam por ir ao parque brincar, fazer desporto quando vão aos treinos, estar com os amigos, andar de bicicleta, jogar à bola, brincar com os cães, jogar à rabia, desenhar, correr, fazer jogos, viajar e explorar, dançar, entre outros. Estes interesses são refletidos quando perguntado o que gostariam de aprender fora da escola e algumas das respostas passam por ir a um museu, a conhecer novas ruas, ir ao museu de arte, aprender a desenhar, português e matemática, fazer o jogo da cidade com a turma, fazer um piquenique com a turma, entre outros.

3.2. Intervenção “Caça aos ovos no Castelo de S. Jorge”

A primeira atividade realizada no âmbito do projeto de investigação

foi um peddy-paper pelo castelo de S. Jorge. Esta atividade surgiu durante uma conversa com a professora cooperante. A professora sugeriu fazer no Castelo de S. Jorge, uma vez que não se paga a entrada e fica perto da escola. A ideia de fazer um peddy-paper na zona envolvente surgiu a partir da ideia da E. de fazer o “jogo da cidade”. Esta atividade foi realizada em conjunto com a turma do 3.º ano.

Esta atividade, segundo o modelo apresentado por Campos (2017) referido anteriormente, contou apenas com o momento de observação e recolha de dados (durante a atividade) uma vez que a zona ao redor do Castelo de S. Jorge já era bastante conhecida pelo grupo, pelo que não fazia sentido o momento do antes da visita (exploração sobre o local de visita). Por outro lado, não foi realizada a atividade depois da visita pois a atividade foi realizada numa quarta-feira (6 de Abril de 2022) e na semana a seguinte não iríamos ao local do estágio devido às férias da Páscoa, perdendo assim o sentido e o fio condutor da atividade.

Em termos de organização da atividade e de forma a facilitar a recolha de dados e a gestão dos grupos ambas as turmas foram divididas, previamente, em grupos de cerca de 7/8 crianças. Na turma do 4.º ano

os grupos foram organizados tendo em conta o que conhecíamos de cada criança e dos seus níveis de conhecimento, sendo que os alunos do 3.º ano, pertencentes à turma, foram divididos, tal como os alunos do português língua não-materna. A cada equipa foi atribuída, de forma aleatória, uma cor e os seus elementos escolheriam um nome para o seu grupo. No dia da atividade de forma a preparar os últimos pormenores da atividade, duas das estagiárias, que estiveram envolvidas na organização e planificação da atividade, iriam ao Castelo distribuir pelos pontos escolhidos as bandeiras com o símbolo do desafio/posto junto de caixas coloridos (com as cores das equipas). Cada caixa continha o desafio correspondente ao posto, um ovo da Páscoa para cada membro da equipa, e o enigma relativo ao posto para o qual deveriam dirigir-se a seguir. Assim, a atividade foi dividida em 6 pontos principais distribuídos pelo Castelo de São Jorge.

A atividade começou, para todos os grupos, no ponto de partida, onde foi entregue a cada grupo um mapa do castelo com os postos assinalados e um enigma, para que as crianças descobrissem para que ponto se deviam deslocar a seguir. Previamente, foi preparado para cada adulto um mapa com a ordem dos postos pela qual a sua equipa deveria passar. O adulto teria também a ordem dos enigmas e os

desafios a serem realizados em cada posto, uma vez que os visitantes poderiam mexer nas caixas. Desta forma, caso algo fosse retirado, o grupo poderia continuar a sua atividade sem constrangimentos.

Com esta atividade foi possível conhecer melhor a turma e as suas dinâmicas, percebendo que na maioria do tempo trabalham bem em equipa e têm uma relação com o outro de respeito e preocupação. Foi possível também observar que estiveram envolvidos e motivados querendo fazer mais, pois no final da atividade elementos do grupo azul e do vermelho comentaram que queriam ficar no castelo e fazer mais desafios e enigmas. Considerando os diferentes tipos de uso da cidade apresentados por Gomes (2013, 2014) podemos considerar que esta atividade se integra no tipo cidade recurso ou uso instrumental uma vez que a atividade pretendia consolidar tanto os conteúdos abordados em sala (países da União Europeia, organização de textos, sólidos geométricos,...), bem como competências ligadas à relação e trabalho com o outro e a utilização de espaços públicos. No entanto, pode ser integrada na cidade potenciadora, uma vez que a atividade pretendia permitir que os alunos vivenciassem uma nova experiência. Esta intervenção deu espaço para que as crianças pudessem desenvolver diversas competências, tais como: orientação espacial,

leitura de mapas, colaboração e cooperação, e, ainda, o cuidado com o espaço público.

3.3. Intervenção “Jogo de Observação no Jardim da Cerca da Graça”

O segundo conjunto de atividades teve como nome “Jogo de Observação no Jardim da Cerca da Graça”, tendo surgido da vontade de fazer uma atividade no jardim. Este conjunto de atividades foi planejado e dividido em três momentos: o antes, o durante e o depois da visita. O antes da visita consistia numa pequena conversa sobre as experiências dos alunos naquele jardim e sobre a sua história, tendo sido realizado na sala de aula.

Estas atividades começaram com uma conversa, no dia 2 de maio de 2022, sobre a localização do jardim e a sua história. Foram várias as crianças que fizeram partilhas sobre as suas experiências no jardim, seja por viverem perto do mesmo e irem brincar para o parque com regularidade, ou pelos pais gostarem deste local e por vezes o frequentarem.

Durante o caminho até ao jardim os alunos estiveram sempre com o seu par, tendo em atenção o resto da turma e a conversar com os amigos. Ao chegarem ao jardim, os alunos que estavam no fim da fila,

e que acompanhei durante o percurso, comentaram algumas das suas experiências neste local, como por exemplo o N., que referiu o facto de ir muitas vezes para o Jardim da Cerca da Graça com o A.P. jogar à bola, pois vivem os dois naquela zona da cidade.

Ao chegarem ao jardim, os alunos tiveram a possibilidade de o explorar livremente durante 10 minutos. Após as crianças brincarem, foram chamadas para fazer a atividade. Infelizmente, devido ao pouco tempo disponível, não foi possível fazer o segundo momento planejado, que consistia na observação do jardim e dos elementos que os alunos consideravam mais importantes. Assim, as crianças foram divididas em três grupos, aos quais foram distribuídas luvas descartáveis, sacos do lixo, os seus lápis e cadernos de visitas e, por fim, foi atribuído um tipo de vestígios. Antes do início da atividade houve uma conversa com a turma, sobre o que consideravam ser vestígios e os tipos de vestígios que poderiam existir. Nesta conversa foi pedido que os alunos registassem os vestígios que encontravam no seu caderno.

A professora cooperante referiu um episódio que ocorreu durante a atividade com o grupo dos vestígios históricos, no qual os alunos encontraram seringas no parque e foram perguntar à docente se as

podiam apanhar, ao que esta disse que não. Após a resposta, um dos elementos fez referência ao facto de existir venda e consumo de droga naquele parque. Esta atitude demonstra que as crianças sabiam o que se passava naquele parque durante o dia/noite e mobilizaram esse conhecimento ao questionarem se podiam pegar nas seringas, devido à possibilidade de estas transmitirem doenças.

Na volta para a escola, foi lançado o desafio de no caminho olharem ao seu redor e procurar vestígios humanos, naturais e históricos para tirarmos uma fotografia. Vários alunos fizeram a referência a vestígios pedindo para eu fotografar.

Uns dias depois, na sala de aula, havendo no final do dia cerca de 20 minutos disponíveis, cada grupo reuniu-se à volta de uma mesa e escreveu qual o tipo de vestígio que tinha estado a procurar e a identificar no jardim. Neste momento, os alunos depararam-se com alguma dificuldade em formular uma definição que não fosse baseada em exemplos, mas com ajuda e trabalho em equipa conseguiram escrever a mesma. Durante este processo, o grupo dos vestígios históricos descobriu que estes vestígios podiam ser tanto humanos como naturais.

No dia a seguir, na sala de aula, foram criados três locais de trabalho,

sendo dois destes destinados a esta investigação. Um grupo esteve a fazer construções com materiais reutilizáveis e outro grupo esteve a construir a secção do cartaz sobre o seu tipo de vestígios utilizando as fotografias utilizadas na visita. Após concluídas as atividades, os grupos rodaram de modo que todos os alunos pudessem passar por todas as atividades. Quando o cartaz e as construções ficaram concluídos, os alunos apresentaram o que tinham feito e mostrar aos colegas.

Com estas apresentações foi possível concluir que os alunos compreenderam o tipo de vestígio com que trabalharam, no entanto, não sabiam como fazer uma apresentação, pois liam e estavam sempre de costas para os colegas. Quando foi percebida esta fragilidade, ficou decidido que se iria trabalhar esta questão mais à frente no estágio, no entanto não estaria relacionado com o projeto de investigação.

Após preencherem a grelha de avaliação formativa e de observar as respostas, foi possível perceber que ainda existiam algumas dúvidas sobre qual é o significado de vestígios e o que eram vestígios humanos, levando a que fosse criado um momento de conversa, mostrando mais exemplos e solicitando que algumas dessas crianças identificassem o tipo de vestígio. Este momento serviu ainda para

realizar um balanço global com o grupo sobre o trabalho realizado. Os alunos referiram que nem sempre a realização das tarefas tinha corrido bem, depois da visita, pois não colaboraram nem se apoiaram uns aos outros.

Ao observar o cartaz, construído com a orientação da supervisora de estágio, observámos a existência de vários erros ortográficos. Por este motivo, foi planificada uma atividade extra que pretendia fazer a correção do cartaz. Esta atividade estava prevista ser realizada uma semana depois, num entanto, só foi possível realizar três semanas depois, devido a isolamento por causa do COVID-19.

Para esta atividade extra foi realizado, previamente, o levantamento das palavras escritas com erros e das palavras escritas sem erros. Ao chegar à instituição o cartaz foi colocado no quadro e ao seu redor escreveram-se as palavras seleccionadas. Após estar tudo preparado, a turma foi organizada em pares heterogéneos, de acordo com os seus níveis de aprendizagem, relativamente ao nível do domínio da língua portuguesa. Foi realizada uma conversa exploratória com a turma sobre o que eram os vestígios, de forma a rever e perceber se ainda se lembravam. Com a conversa foi possível perceber que sabiam não só exemplos para cada tipo de vestígios como tinham interiorizadas as

definições que criaram para os mesmos. No final da conversa, foi explicada a atividade. Esta consistia numa caça ao erro onde tinham de olhar para as palavras que estavam escritas no quadro encontrar o erro e corrigir. No final, seriam corrigidas no quadro e seriam explicadas as regras ortográficas quando necessário, sendo o trabalho sistematizado com a escrita das palavras corretas no caderno, fazendo de seguida a ilustração das mesmas, e finalizando com a construção de um texto utilizando estas palavras. Infelizmente só houve tempo para fazer a correção.

Esta atividade correu bem, pois os alunos estavam empenhados e decididos a encontrar todos os erros, trabalharam sempre em colaboração com o par, ajudando-o a perceber os erros nas palavras, quando necessário. Houve um par que conseguiu identificar e corrigir todos os erros existentes, mas na sua maioria não conseguiram. Contudo, todos os alunos que foram ao quadro corrigir os erros fizeram-no com sucesso e sem ajuda. As atividades desenvolvidas no Jardim da Cerca da Graça incorporam-se em três das categorias apresentadas Gomes (2013, 2014) relativamente ao uso da cidade. O momento do jogo de observação está inserido no uso de forma potenciadora da cidade, pois pretende que o grupo vivencie uma

experiência. Já o momento da recolha do lixo insere-se no uso socializador da cidade uma vez que tem como objetivo promover a aprendizagem de valores e comportamentos considerados adequados. Por sua vez, a intervenção está também enquadrada no uso instrumental da cidade (Gomes, 2013, 2014), uma vez que o jardim é utilizado com o objetivo de aprofundar e consolidar algumas aprendizagens realizadas na sala de aula.

3.4. Intervenção “Uma visita pela história de Portugal no Mosteiro de S. Vicente de Fora”

O conjunto de atividades relativas ao Mosteiro de S. Vicente de Fora, incluindo os momentos antes e os depois da visita, foram planeadas tendo por base a programação que a professora do 2.º ano tinha realizado para a visita ao local. Esta visita surgiu por iniciativa desta professora com o objetivo inicial de trabalhar a história de Portugal com os alunos do 4.º ano, enquanto a professora cooperante trabalhava as fábulas com os alunos do 2.º ano.

À semelhança da atividade anterior, foram planificadas atividades para os três momentos da visita referidos por Campos (2017). Para a atividade antes da visita foi planificada uma pequena conversa sobre o Mosteiro de S. Vicente de Fora, as experiências prévias dos alunos,

o que sabiam sobre o monumento, incluindo a sua localização e a sua história. A visita ao museu seria dividida em três momentos. O primeiro momento consistia na visita guiada ao museu, pela professora do 2.º ano, onde seria realizada a ligação entre a história de Portugal e os elementos presentes no Mosteiro. Após este momento, os alunos seriam guiados para a exposição sobre as fábulas de La Fontaine e seria desenvolvida uma conversa sobre as fábulas e os mosaicos, fazendo uma sistematização sobre o que são fábulas e as suas características. Para finalizar a visita, seria pedido que os alunos desenhassem a fachada do Mosteiro.

O depois da visita consistia na construção de um friso cronológico, em grande grupo, relacionado com os eventos históricos falados durante a visita. Depois do friso construído, os alunos deveriam passá-lo para o seu caderno escrevendo os factos mais importantes sobre cada evento, quando pertinente, e fazendo um desenho sobre um ou mais eventos que considerassem ser os mais importantes.

A visita começou com uma conversa sobre a história do Mosteiro e sobre os símbolos que estavam representados na sua fachada, bem como os santos presentes. Durante esta conversa, as crianças estavam todas a prestar atenção com exceção dos alunos de religião

mulçumana que, devido ao teor da conversa ter um carácter mais religioso e eventualmente não lhes ser significativo, não manifestaram interesse nesta temática. Após ter sido realizada uma conversa com estes alunos, foi possível compreender que a falta de interesse estava relacionado com o facto de se estar a falar sobre Santo António, São Vicente, entre outros santos presentes na religião Cristã.

Após a conversa, os alunos dirigiram-se para dentro do mosteiro onde começaram por ouvir a explicação do que é uma cisterna e verem a mesma. Ao verem a cisterna, os alunos perguntaram o que era e para o que servia, demonstrando não terem estado com atenção, uma vez que tinha sido explicado pela professora C. minutos antes. A seguir dirigiram-se até ao claustro, onde a professora começou a contar a história de Portugal fazendo algumas perguntas aos alunos do 2.º ano que já sabiam essa parte da história.

Ao chegarem à entrada do panteão da dinastia de Bragança e sabendo que iam entrar, a atitude dos alunos do 3.º e 4.º ano mudou, especialmente quando estavam dentro do panteão. Neste momento, adotaram uma atitude mais ativa e focada, estando mais atentos à explicação da professora.

Para finalizar a visita, os alunos foram até ao cimo das torres da igreja,

onde foi contada um pouco mais da história de Portugal e onde tiveram a possibilidade de ver a vista sobre Lisboa, desta vez por uma nova perspetiva. Os alunos do 4.º ano conseguiram ver ainda a escola em que a maioria irá frequentar no 5.º ano.

A relação com o outro foi um desafio para a turma durante a visita, uma vez que os alunos não conseguiram resolver, de forma autónoma, os seus problemas com o colega e tiveram tendência a queixar-se dessas situações ao adulto durante a visita. Por exemplo, as queixas aconteciam quando os alunos que iam à frente impediam a visibilidade ou quando estavam a andar mais devagar.

Foi possível realizar a atividade depois da visita no dia 28 de junho de 2022, que ocorreu uma semana e meia depois da visita. Ao chegar à instituição, estava previsto contruir um friso cronológico, como referido anteriormente. No entanto, ao iniciar a atividade, foi possível perceber que a turma já não se lembrava do que lhes tinha sido dito durante a visita. Por esse motivo, deixou de fazer sentido prosseguir com a atividade tal como estava planeada. Optou-se por realizar apenas uma conversa sobre os diferentes eventos históricos, criando um ambiente de partilha. Cada aluno tinha a possibilidade de partilhar o que sabia sobre o mesmo e refletindo sobre o que se podia aprender

com os acontecimentos.

A visita ao Mosteiro de S. Vicente de Fora integra-se predominantemente na categoria da utilização da cidade recurso (Gomes, 2013, 2014) uma vez que o espaço público utilizado pretende aprofundar os conhecimentos sobre a história de Portugal e sobre as fábulas de La Fontaine.

Reflexões finais

Neste projeto de investigação procurou-se proporcionar aos alunos a possibilidade de adquirirem um conjunto de aprendizagens de natureza formal, não-formal e informal (Gomes, 2009 e Pires, 2002) recorrendo aos espaços e locais ao redor da instituição, proporcionando novas dinâmicas de relação entre crianças e os contextos onde vivem. Consiglio (2018) e Nóvoa (2022) reforçam a ideia de que a escola é tradicionalmente entendida como um espaço fechado e restrito ao recinto escolar, mas que existem outros espaços que permitem/desenvolvem atividades pedagógicas. Neste sentido, o estudo procurou compreender de que forma podemos utilizar os espaços exteriores à escola para promover a aprendizagem dos alunos, tornando possível entender quais os benefícios da conjugação das atividades dentro e fora da escola, considerando que a sala de aula não

é o único espaço que permite a aquisição das aprendizagens e, quando utilizada em articulação com o espaço exterior, seja este um jardim, a cidade ou um museu, potencializa a aprendizagem das crianças.

Tal como Nóvoa (2002) refere, o professor deve ter a competência de saber gerir relações não só com as famílias, mas com a comunidade local. O autor refere também que, na construção do espaço público de educação, os professores devem reconstruir o sentido social da sua prática integrando todo o espaço ao redor da instituição. Neste espaço público de educação, o adulto deve procurar relacionar-se de uma nova forma com o aluno e desenvolver estratégias para incentivar que coopere de forma ativa e respeitadora no espaço ao seu redor (Nóvoa, 2002). Foi neste sentido que no conjunto de atividades relativas ao Castelo de S. Jorge e ao Jardim da Cerca da Graça o trabalho de equipa e o desenvolvimento de aprendizagens presentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) se tornaram essenciais e foram muitas vezes priorizadas. A relação com o outro, devido à pandemia, aos isolamentos e ao medo do Covid-19, foram considerados uma fragilidade e um ponto a ser trabalhado com a turma. Como limitação à diversificação de atividades no exterior, apontamos a falta de apoio financeiro. De acordo com a professora

cooperante, se existisse apoio monetário teria sido possível fornecer novas experiências a estes alunos, que na sua maioria não têm possibilidades de conhecer outros espaços e instituições.

Ao longo da realização das atividades, observou-se que a turma aderiu facilmente a todas as propostas. Durante a investigação recorreu-se ao modelo utilizado para as visitas de estudo (Campos, 2017), que entende como os dois espaços (escola e exterior) podem completar-se e serem a extensão um do outro, de forma a potencializar as aprendizagens. A atividade durante a visita revelou-se como um momento preferido pelos alunos, relativamente ao modelo apresentado por Campos (2017). Foi possível observar que este momento era o seu preferido, quando na folha de registo de avaliação formativa, realizado no fim do conjunto de atividades, na coluna “o que gostei mais” era na sua maioria referente ao passeio. Por exemplo na atividade ao Jardim da Cerca da Graça o A.P referiu que o que mais gostou foi “Gostei de ir no jardim da graça e procurar os vestígios” e o J.S escreveu que “Eu gostei de encontrar vestígios.”

Esta preferência deveu-se a vários fatores, sendo os principais a possibilidade de explorar cada lugar com as crianças e poder tornar aquele lugar significativo para as mesmas, através de aprendizagens e

experiências que acabam por as acompanhar para a vida. Com o desenvolvimento do projeto e com a análise dos dados recolhidos foi possível concluir que o facto de se realizar uma atividade antes e após a visita contribui para a consolidação das temáticas trabalhadas e atribui um valor mais significativo à visita. Também foi possível compreender que quando, durante a visita, a atividade é mais dinâmica e os alunos têm um objetivo a cumprir, tornam-se mais motivados, participativos e ativos na realização da mesma, tendo uma relação mais positiva com o outro, apoiando-o e respeitando-o.

Referências Bibliográficas

- Anastácio, G., Mendonça, P., Barbarulo, A., & Dantas, T. (2021). Guia de aprendizagem ao ar livre. Criança e Natureza.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (2020). Carta das Cidades Educadoras. <https://www.edcities.org/carta-deciudades-educadoras/>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. Revista Iberoamericana de Educação, 72, pp. 85-104.
- Bernet, J. T. (1999). A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. Revista Galega do Ensino, (24), 199–221. 87
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora.

- Campos, J. A. de F. (2017). Os Museus como Parceiros na Educação e Formação de Adultos [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Nova de Lisboa.
- Chiovatto, M. (2020). Educação museal e definição de museu: construindo conceitos. In R. Montechiare & G. K. Heitor (Eds.), *Museus e Educação* (Vol. 16, pp. 31–50). Consiglio, T. (2018). Perspectivas da educação nos museus de artes: tradução e leitura. In *Rede de Redes - diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil* (pp. 240–252).
- Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Diário da República: II série, n.º128*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensinobasico>
- Gomes, E. X. (2009). Children’s Educational Processes in Contemporary Cities: preliminary findings and insights from a case study 88 developed in Lisbon. *European Educational Research Journal*, 8(2), 311–325.
- Gomes, E. M. X. V. (2011). *Perspectivar as cidades como “espaços públicos de educação” de crianças* [Doctoral dissertation]. Universidade Nova.
- Gomes, E. X. (2013). O Formal e o Não Formal na Educação das Crianças nas Cidades. O Não-Formal e o Informal Em Educação: Centralidades e Periferias. *Atas Do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais Da Educação / III Encontro de Sociologia Da Educação*, 3.
- Gomes, E. X. (2014). *Intermitências da educação de crianças: escolarização do social e interrupção do escolar*. *Interacções*, 10 (29), 145-170. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3925/2954>
- Gomes, E. X., & Cabral, I. (2009). Cidade como recurso educativo. *Noesis*(78), 50-55.
- Fundação Calouste Gulbenkian Martins, G. d’Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação* (pp. 237–263). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Em colaboração com Yara Alvim. Salvador. Parajara, L. M., & Rampazo, R. T. B. (2018). *Ação Educativa e Cultural “Bairros: incluindo memórias, incluindo cidadãos.”* In *Rede de Redes - diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil* (pp. 111–123).
- Pires, A. L. O. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. [Doctoral dissertation]. Universidade Nova de Lisboa.
- Pires, A. L. O. (2020). *Escola e comunidade: uma experiência criativa entre Arte, Cultura e Educação*. *Investigar Em Educação*, 2(11), 111– 130.

Pires, A. L. O., Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2020). Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de educação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Eds.), *Tempos, espaços e artefactos em educação: atas do XXVI Colóquio da AFIRSE* (pp. 813–823). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

Notas curriculares:

Marta Brísio Pires Gião Leitão é professora do 1º ciclo do Ensino Básico, na escola EB1 do Murtal na Parede. É Licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa e Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Ana Luísa de Oliveira Pires é Licenciada em Psicologia (ISPA-IUCPSV), Mestre e Doutora em Ciências da Educação (FCT-UNL) e realizou Pós-Doutoramento em Ciências da Educação (FPCE-UL). É Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), e investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), projecto «UIDB/04647/2020». Os seus interesses de investigação incluem a Educação ao Longo da Vida, Políticas Educativas e Pedagogia no Ensino Superior, Educação / Formação de Adultos, Artes e Educação.