



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Leonardo Teixeira Esteves

**Contributos do Espaço Exterior na Construção
de Aprendizagens Integradas e Significativas
na Educação Pré-Escolar**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Leonardo Teixeira Esteves

**Contributos do Espaço Exterior na Construção
de Aprendizagens Integradas e Significativas
na Educação Pré-Escolar**

Relatório de estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

O percurso da vida faz-nos passar por diversas fases de crescimento. Progresso este físico, emocional ou intelectual, que gradualmente amplia o nosso potencial humano. Perante este trajeto, transitamos por variadas situações que nos auxiliam a não subestimar os nossos poderes. Desta forma, em formato geral, agradeço a todos aqueles que ajudaram a manter ativa a minha chama, o meu sonho e as minhas ambições.

Primordialmente, dirijo uma palavra de profundo agradecimento e amor à minha família. A família acaba por ser a pedra basilar, os pilares que sustentaram a minha passagem por este caminho e um fator importantíssimo no apoio emocional e para o sucesso deste projeto.

Com todo o carinho, agradeço a todos os intervenientes, de índole tanto profissional como pessoal, que estiveram presentes no meu processo e percurso formativo, no que diz respeito ao contexto proveniente deste projeto, referindo-me ao percurso desenvolvido desde a Licenciatura em Educação Básica, até ao culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Dirijo uma palavra especial de agradecimento, carinho e apreço ao Doutor Carlos Silva, o meu orientador, por todos os momentos em que me auxiliou de forma plena, seja a nível pessoal como profissional, através dos contributos do seu trabalho como docente, no qual me ajudou a refletir sobre a minha construção profissional ao longo da minha formação e assim como do desenvolvimento do presente projeto. Para além disto, agradeço profundamente a toda a sua dedicação no seio em que me deu força, muitas vezes, para continuar.

A toda a comunidade educativa da Universidade do Minho, em geral, deixo uma palavra de apreço e gratidão por todo o auxílio na formação para com a construção da minha identidade profissional, enquanto docente. Nisto ressalto o agradecimento a todos os professores que passaram por esta minha formação, sendo fatores essenciais, que me têm providenciado uma descoberta real, diferente e atual, sobre o mundo da educação. Têm sido uma mais-valia por tudo o que me ensinaram e levaram a descobrir.

Por outro lado, agradeço profundamente a todos os profissionais cooperantes com a Universidade do Minho, colaborando para com a formação em contexto profissional, sendo ela preponderante na minha construção de conhecimento sobre o setor da educação e do ensino, ao nível do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

Contributos do Espaço Exterior na Construção de Aprendizagens Integradas e Significativas na Educação Pré-Escolar

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2019-2020, e ocupa-se da apresentação e discussão de um o projeto de investigação, que tem na sua base um processo de intervenção pedagógica desenvolvido num contexto de Educação Pré-escolar, cujo objetivo principal do estudo considera das potencialidades do espaço exterior como elemento diferenciador no desenvolvimento de aprendizagens integradas e significativas.

O documento retrata um projeto de investigação, que vem de certa forma ajudar a entender e a visionar a educação e o ensino, tendo como foco estudar os contributos do espaço exterior na construção de aprendizagens integradas e significativas, na Educação Pré-escolar. O projeto segue uma metodologia de investigação-ação, que se caracteriza por ser um estudo de natureza qualitativa.

O projeto de investigação desenvolveu-se com base em dados recolhidos em contexto de Educação Pré-Escolar, numa instituição de ensino público, num universo que engloba um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre 3 e 4 anos de idade. Para sustentar a análise e fundamentação dos dados tornou-se necessário escolher algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. A análise qualitativa de dados desenvolvida no estudo vai ao encontro dos objetivos de investigação referenciados no corpo do documento. Um dos objetivos centra-se em refletir sobre as potencialidades do espaço exterior como agente educativo, no qual poderemos concluir que o espaço exterior potencializou o surgimento de momentos múltiplos reais, no qual houve possibilidade de explorar a Natureza. Desta forma, verificou-se que o este espaço permitiu a diversificação e o enriquecimento das atividades educativas. Ainda mais, potencializou um melhor bem-estar das crianças e favoreceu o brincar e, desta forma, fomentou o sentimento de felicidade nas mesmas. O segundo objetivo de investigação centra-se em compreender os contratempos em desenvolver atividades no espaço exterior. Desta forma, conclui-se que o Espaço Exterior se apresentou muitas vezes inalcançável por motivos que têm substancialmente que ver com as condições atmosféricas presentes aquando da dinamização de atividades, sendo este um dos maiores contratempos apresentados, aquando da dinamização de atividades neste espaço.

Estes objetivos enunciados tornam-se pertinentes no seio do foco central do estudo, sendo designado como “Contributos do Espaço Exterior na Construção de Aprendizagens Integradas e Significativas na Educação Pré-Escolar”.

Palavras Chave: Educação de Infância, Educação Pré-Escolar, Ensino-Aprendizagem, Espaço Exterior.

Abstract

Contributions of Outdoor Space in the Construction of Integrated and Meaningful Learning in Preschool Education

This report is part of the Supervised Teaching Practice (PES), of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, of the Institute of Education, University of Minho, in the academic year 2019-2020, and is focuses with the presentation and discussion of a research project, which is based on a process of educational intervention developed in a context of Pre-school Education, whose main objective of the study considers the potential of outdoor space as a differentiating element in the development of integrated and significant learning.

The document portrays a research project, which comes in a way to help understand and to envision education and teaching, focusing on studying the contributions of outdoor space in the construction of integrated and significant learning in pre-school education. The project follows an action research methodology, which is characterised as a qualitative study.

The research project was developed based on data collected in a pre-school context, in a public education institution, in a universe that includes children aged between 3 and 4 years old. In order to sustain the analysis and substantiation of the data, it became necessary to choose some data collection techniques and instruments. The qualitative data analysis developed in the study meets the research objectives referred to in the body of the document. One of the objectives focuses on reflecting on the potential of the outdoor space as an educational agent, in which we can conclude that the outdoor space enabled the emergence of real multiple moments, in which there was the possibility of exploring Nature. Thus, it was verified that this space allowed the diversification and enrichment of educational activities. Furthermore, it promoted a better well-being of children and encouraged play and thus fostered a sense of happiness in them. The second research objective focuses on understanding the setbacks in developing activities in the outdoor space. Thus, it was concluded that the outdoor space was often unreachable for reasons that have substantially to do with the weather conditions present at the time of the activities, this being one of the biggest setbacks presented, when the activities in this space.

These objectives become relevant within the central focus of the study, being designated as "Contributions of Outdoor Space in the Construction of Integrated and Meaningful Learning in Preschool Education."

Key-words: Early Childhood Education, Outdoor Space, Preschool Education, Teaching-Learning.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
Índice de figuras.....	x
Índice de tabelas	x
Siglas e abreviaturas.....	xi
INTRODUÇÃO	1
Introdução.....	2
CAPÍTULO I – Contexto de Intervenção e de Investigação	5
RESUMO	6
1. Caracterização do Agrupamento – Projeto Educativo.....	7
2. Caracterização da instituição	7
3. Caracterização do grupo-turma	9
4. Organização do ambiente educativo.....	10
4.1. Rotina diária.....	10
5. Definição e justificação do tema/questão de investigação	11
5.1. Questão e objetivos de investigação	14
5.2. Objetivos da intervenção pedagógica	15
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico	17
RESUMO	18
1. Educação Básica	18

2. O conceito de currículo	20
2.1. Modelo do Projeto Curricular Integrado	22
2.2. Conceito de tempo letivo.....	26
2.3. O currículo na Educação Pré-Escolar	27
3. As aprendizagens significativas e integradas	31
4. As potencialidades do espaço exterior e a sua valorização	33
4.1. Porque é importante brincar no meio exterior?	37
CAPÍTULO III – Enquadramento Metodológico	40
RESUMO	41
1. Abordagem metodológica	41
2. Questão e objetivos de investigação	43
3. Plano de intervenção pedagógica e de investigação.....	44
3.1. Desenho global do Projeto Curricular Integrado.....	45
3.2. Princípios educativos da intervenção pedagógica.....	46
3.3. Processo de investigação – Atividades Integradoras	47
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	48
5. Análise qualitativa dos dados	50
CAPÍTULO IV – O Espaço Exterior na Construção de Aprendizagens Integradas e Significativas	53
RESUMO	54
1. AI 1 – Vamos conhecer os insetos e aracnídeos?	54
1.1. Descrição da Atividade Integradora 1	54
1.2. Análise da Atividade Integradora 1	56
2. AI 2 – Vamos conhecer as formigas?	59
2.1. Descrição da Atividade Integradora 2	59
2.2. Análise da Atividade Integradora 2	61
3. O espaço exterior na construção de aprendizagens integradas e significativas.....	63

3.1. Potencialidades do espaço exterior	65
3.2. Contratempos do espaço exterior.....	69
CAPÍTULO V – Considerações Finais	72
Considerações finais.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	80
Referências Bibliográficas	81
Legislação Consultada	84
ANEXOS.....	85
Anexo 01 – Registos de Incidentes Críticos	86
Anexo 02 – Rotina Diária do Grupo referente ao Processo de Intervenção Pedagógica	87
Anexo 03 – Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	88
Anexo 04 – Desenho global do Projeto Curricular Integrado “Vamos conhecer novos amiguinhos, os insetos e os aracnídeos?”	89
Anexo 05 – Tabela Geral da Intervenção Pedagógica.....	90
Anexo 06 – Ilustração AI1 (Processo de exploração dos seres vivos em livros)	91
Anexo 07 – Ilustração AI1 (Exemplo da folha de registos).....	92
Anexo 08 – Ilustração AI1 (Organização do ambiente educativo no espaço exterior).....	93
Anexo 09 – Ilustração AI1 (Cartaz de seleção preenchido).....	94
Anexo 10 – Ilustração AI2 (Mediação e escrita do cartaz sobre as formigas)	95
Anexo 11 – Ilustração AI2 (Exploração do Espaço Exterior em busca de formigas)	96
Anexo 12 – Ilustração AI2 (Exploração e análise das formigas)	97

Índice de figuras

Figura 1 – Planta do Centro Escolar.....	8
Figura 2 – Foco e Objetivos de Investigação - Esquema Geral.....	14
Figura 3 – Diagrama Geral da Intervenção Pedagógica.....	89
Figura 4 - Ilustração AI1 (Processo de exploração dos seres vivos em livros).....	91
Figura 5 - Ilustração AI1 (Exemplo da folha de registos).....	92
Figura 6 – AI1 (Organização do ambiente educativo no espaço exterior)	93
Figura 7 - AI1 (Cartaz de seleção preenchido)	94
Figura 8 - AI2 (Mediação e escrita do cartaz sobre as formigas).....	95
Figura 9 - AI2 (Exploração do Espaço Exterior em busca de formigas).....	96
Figura 10 - AI2 (Exploração e análise das formigas).....	97

Índice de tabelas

Tabela 1 – Atividades mais significativas do Processo de Intervenção Pedagógica.....	48
Tabela 2 – Categorias a investigar.	64
Tabela 3 – As Potencialidades/Vantagens do Espaço Exterior.	66
Tabela 4 – Contratempos de Trabalhar no Espaço Exterior.....	70
Tabela 5 – 1.º Registo de Incidente Crítico.....	86
Tabela 6 – 2.º Registo de Incidente Crítico.....	86
Tabela 7 – 3.º Registo de Incidente Crítico.....	86
Tabela 8 – Rotina Diária do Grupo referente ao processo de investigação	87
Tabela 9 – Esquema Geral da Intervenção Pedagógica.....	90

Siglas e abreviaturas

AAAF	– Atividades de Animação e Apoio à Família
AI	– Atividade Integradora
CE	– Centro Escolar
IPSS	– Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE	– Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	– Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCA	– Projeto Curricular do Agrupamento
PCI	– Projeto Curricular Integrado
PCT	– Projeto Curricular de Turma
PES I	– Prática de Ensino Supervisionada I
RIC	– Registos de Incidentes Críticos

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses afazeres encontram-se um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo a procurar, a reprocurar. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 32)

INTRODUÇÃO



Introdução

Este estudo torna-se num aglomerado conclusivo do processo de intervenção pedagógica, em contexto pré-escolar, elevando neste caso as intensões investigativas do processo de intervenção, e tem como processo, analisar determinadas atividades integradoras desenvolvidas no projeto de intervenção pedagógica, tidas como pertinentes e significativas, com vista dar resposta ao tema proposto para investigação e as suas questões orientadoras. Desta forma destaca-se que a questão a investigar é “Os Contributos do Espaço Exterior na Construção de Aprendizagens Integradas e Significativas na Educação Pré-Escolar”.

A seleção da temática de investigação surgiu no âmbito de uma fase inicial de observação participante, no qual foi possível destacar e planear o projeto de intervenção pedagógica que está relacionado com os insetos e os aracnídeos. Através da participação ativa das crianças, da demonstração do seu interesse em brincar e desenvolver atividades no espaço exterior achou-se interessante propor o foco do estudo investigativo precisamente no âmbito da exploração do espaço exterior como elemento potencializador das aprendizagens. Portanto, é importante ressaltar que deste processo de investigação faz parte um projeto de intervenção, que sustenta e ajudou a recolher dados e analisá-los e vice-versa.

Por este motivo, fruto de uma ligação intrínseca entre o processo de investigação e de intervenção, opta-se por uma apropriação de um modelo de estudo qualitativo, nomeadamente uma metodologia de investigação-ação (Coutinho, et al., 2009), de onde a investigação decorre da ação, e esta, por sua vez, serve de base para a investigação, concebendo a ideia de investigar agindo. Faz-se uma análise investigativa através de, entre outros aspetos, dados relevantes para o projeto, registos de incidentes críticos, análise dos produtos, análise da interação, autoavaliação.

No que diz respeito à organização estrutural do documento, este é constituído, por seis capítulos essenciais. No Capítulo I desenvolvem-se informações relativas ao contexto de intervenção, sendo a base do estudo investigativo. Para tal, faz-se uma caracterização do agrupamento de escolas, assim como da instituição, do grupo-turma do próprio ambiente educativo e, por fim, dá-se conhecimento sobre os aspetos relativos à definição e justificação da questão focal do processo de investigação e dos objetivos, assim como dos objetivos da intervenção pedagógica que serviu de base para a recolha de dados pertinentes para o processo de investigação.

No Capítulo II, desenvolve-se o enquadramento teórico que serve como base para a sustentação da intervenção pedagógica e dos pressupostos de investigação, nomeadamente no esclarecimento e

fundamentação dessa intervenção pedagógica e, no seguimento, para a descrição e análise qualitativa de dados recolhidos, ou seja, como elementos estruturais para fundamentar todas as escolhas inerentes tanto ao projeto de investigação, como de intervenção, no qual o primeiro se sustenta. Desta forma são desenvolvidas teorias em volta de conceitos como a Educação Básica, a diversidade de significâncias do conceito de currículo, o conceito de tempo letivo. Mostrou-se também pertinente enunciar algumas teorias sobre o Modelo de Organização e Gestão da própria intervenção pedagógica, que serviu este como base para a recolha dos dados, ou seja, o modelo do Projeto Curricular Integrado. Ainda neste seguimento, são emancipadas teorias sobre o tema central do estudo, o espaço exterior.

No seguimento do trabalho, o Capítulo III dá ênfase ao enquadramento metodológico, que vem, de certa forma, orientar o processo de investigação, evidenciando a metodologia de investigação-ação e as técnicas de recolha de dados, que estabelecem as bases deste estudo investigativo. Ainda neste capítulo são enunciados os objetivos de investigação que servirão de base para a respetiva análise qualitativa de dados, assim como o plano de intervenção e sobre este, apresenta-se a escolha do constructo do Projeto Curricular Integrado (PCI) como justificação para a organização e gestão das atividades e da conseqüente intervenção pedagógica que ajudaram a desenvolver e sustentar a investigação. Neste sentido, este modelo de Projeto não se encontra ligado ao foco da investigação. No seguimento, procede-se à justificação do núcleo globalizador e do esclarecimento sobre a estrutura global das atividades integradoras que dele fizeram parte, constituindo-se assim o desenho do Projeto Curricular Integrado. São ainda neste capítulo enunciadas as atividades integradoras que fizeram parte da ação em contexto, demonstradas como significativas para o estudo investigativo. Por fim, são tratadas também questões referentes à própria análise qualitativa dos dados.

No Capítulo IV, designado como “Apresentação e Análise Qualitativa dos Dados”, faz-se um levantamento das atividades integradoras pertinentes de serem analisadas, corroborando dados, favorecendo o foco do estudo deste projeto de investigação. Para tal, faz-se a designação das atividades integradoras em concreto e elabora-se uma descrição das mesmas, evidenciando as questões geradoras de cada uma que se revelam como mais significativas, contendo dados mais relevantes para a reflexão do estudo. Ainda dentro deste capítulo, desenvolve-se a análise qualitativa dos dados, através dos dados recolhidos das atividades integradoras e questões geradoras do PCI, designadas como mais relevantes, com vista a corroborar os dados de forma a estabelecer pontes conclusivas entre os enquadramentos e fundamentos teóricos dos ideais autorais já desenvolvidos no capítulo do enquadramento teórico, com vista a dar resposta aos objetivos do estudo investigativo.

Posteriormente a isto, surge o capítulo V onde se desenvolvem considerações finais sobre o trabalho de investigação, fazendo pontes entre a construção da profissionalidade docente e construção pessoal e profissional.

Faz-se, por fim, o registo das referências bibliográficas e legislativas consultadas no desenvolvimento deste projeto, assim como dá-se lugar a uma secção de anexos que contém as ilustrações, tabelas e esquemas que complementam o texto do relatório, que são devidamente indicadas no decorrer do mesmo.

CAPÍTULO I – Contexto de Intervenção e de Investigação



RESUMO

O presente capítulo permite contextualizar os motivos que fomentaram o projeto de intervenção e de investigação, assim como permitir conhecer o contexto de onde são provenientes os dados pertinentes para este estudo.

Sendo assim, objetiva-se desenvolver sobre o contexto onde foi realizado o estágio, decorrente da PES I, desenvolvido no âmbito da Educação Pré-Escolar, de forma a clarificar as escolhas que são emergidas nos objetivos de investigação. O projeto de intervenção que sustenta a investigação desenvolveu-se num Centro Escolar (CE) intrínseco a um Agrupamento de Escolas, em Braga. Este Centro Escolar conta com dois contextos, o contexto de pré-escolar e o contexto de 1.º ciclo do ensino básico.

Ora, achamos pertinente ressaltar que, devido a motivos de força maior este estudo investigativo, foi desenvolvido e motivado somente em contexto de Educação Pré-Escolar. Durante o processo de estágio houve uma interrupção no setor da educação, assim como uma grande mudança a nível do ensino. Devido à Pandemia Covid-19, o ensino presencial passou a ser ensino à distância. Desta forma, foi-nos somente possível recolher dados referentes ao processo no contexto Pré-Escolar e não no outro contexto de intervenção, que seria o contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta pandemia teve início em meados de março de 2020, pelo que se teve somente a oportunidade de recolher dados pertinentes e significativos, referentes ao foco da investigação, em contexto pré-escolar, ainda presencialmente. Desta forma, foi-nos permitido desenvolver este estudo neste contexto em específico, sendo que a coordenação do Mestrado ponderou alternativas viáveis para a realização do relatório.

De acordo com os pressupostos orientadores da Educação Pré-Escolar, corroboradas pelo documento normativo, organizado pelo Ministério da Educação de Portugal, é através de um aglomerado de informações recolhidas e analisadas, tais como, informações sobre o contexto social e familiar, bem como “sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância, se já o frequentou, ou sobre as experiências de aprendizagem que as crianças vivenciaram no contexto familiar e/ou na creche” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17), que se poderá eventualmente construir e desenvolver a projeção de um projeto curricular, adaptado ao grupo de crianças em questão.

Desta forma, as informações retratadas neste capítulo permitem ajudar a desenhar um plano de ação, intencionado, de forma articulada com o Projeto Curricular de Turma (PCT) e com o Projeto

Educativo do Agrupamento (PEA).

1. Caracterização do Agrupamento – Projeto Educativo

Existe a exigência de um projeto que oriente toda a ação educativa do Agrupamento de Escolas, e onde devem estar claramente explícitos todos os princípios e valores reguladores da mesma ação. Sendo assim, o agrupamento de escolas em causa tem como um dos objetivos primários construir o sucesso escolar para todos, tendo como lema “Da aprendizagem à cidadania ativa”. Pretende-se consolidar como um Agrupamento de Escolas de referência ao nível educativo e formativo, destacando-se pela oferta de ensino articulado de dança e música. Centra-se ainda na ideia de que o seu ato educativo deve contribuir para promover:

- A satisfação das necessidades cognitivas, sociais, afetivas e de valores;
- A liberdade, a democracia e o pluralismo;
- A autonomia e a tomada de decisão, a solidariedade e a coesão social;
- A lealdade e a empatia, a honestidade e a sinceridade, o respeito mútuo e a assertividade;
- A tolerância e a cooperação, a valorização da dimensão humana do trabalho;
- A utilização criativa dos tempos livres;
- Estilo de liderança forte, facilitador e democrático;
- Cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa;
- Processos participativos e tomadas de decisão conjuntas;
- Primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os administrativos;
- Transparência dos atos de gestão, estabilidade e eficiência da gestão escolar;
- Práticas de formação centradas na escola, reflexivas e de estímulo à mudança necessária;
- Intervenção disciplinar, em tempo oportuno, subordinada a critérios pedagógicos;
- Implementação de medidas de discriminação positiva e de flexibilização educativa;
- Combate a processos de exclusão;
- Procura permanente de melhoria das escolas e das respostas à comunidade, mobilizando os diferentes intervenientes num processo interativo, mantendo as dinâmicas do Agrupamento;
- Práticas de avaliação de desempenho e de autoavaliação institucional promotoras do desenvolvimento organizacional e da implementação de processos de melhoria.

2. Caracterização da instituição

No que diz respeito à instituição em questão, ou seja, o Centro Escolar, as duas salas do jardim

de infância fazem parte de uma escola integrada, com Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por oito salas de atividade, estando apenas sete a funcionar. Existe ainda uma biblioteca, dois gabinetes de professores, ambos com casa de banho integrada. Na ala do pré-escolar existem duas casas de banho, uma para os meninos e outra para as meninas, as quais possuem três lavatórios, três sanitas e um chuveiro, e uma outra para as crianças com Necessidades Educativas (NE). Tem uma cozinha, um refeitório, uma despensa, duas arrecadações e uma casa de banho para adultos. No polivalente funcionam as Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF). O Espaço Exterior é amplo, possuindo uma área coberta e uma área descoberta de maiores dimensões, e também se evidencia a existência de espaços exteriores mais pequenos aglomerados às salas de atividades ou de aulas. Esta área descoberta possui dois baloiços, um escorrega, uma mola, um balancé e um espaço destinado a um ringue desportivo. Na figura seguinte, indicada como “Figura 1 - Planta do Centro Escolar”, encontra-se uma representação relativa à planta do centro escolar, onde se pode verificar os espaços acima indicados, assim como se faz referencia em legenda dos elementos que constituem esse espaço.

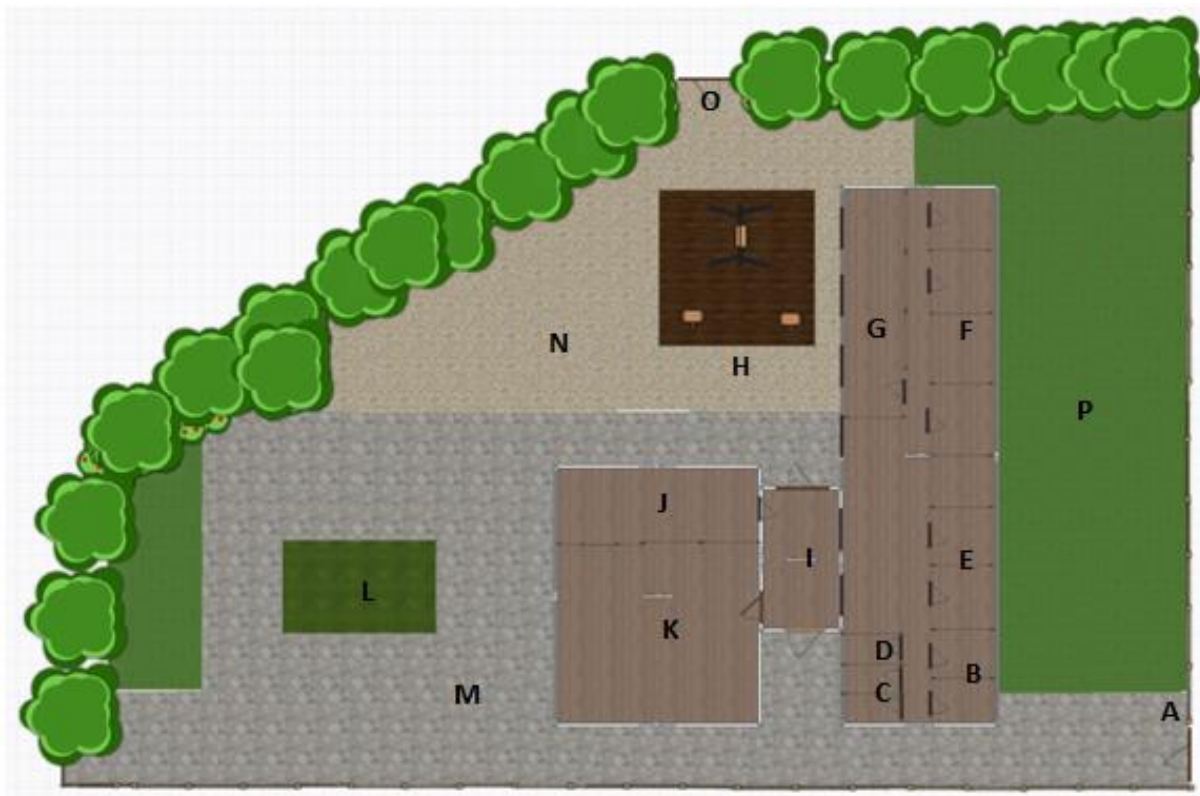


Figura 1 – Planta do Centro Escolar.

Legenda da Planta do Centro Escolar:

A – Portão de Entrada para o CE; B – Salas de Pré-Escolar; C – Casas de Banho; D – Sala dos Professores; E – Salas vazias; F – Salas de 1.º Ciclo; G – Biblioteca; H – “Playground”; I – Hall de Entrada; J – Sala de Audiovisual; K – Cantina/Refeitório; L – Campo de Jogos/ Ringue; M – Espaço de Recreio em Pedra; N – Espaços de Recreio em Terra/ Areia; O – Saída para a Escola de 2.º e 3.º Ciclo (Adjacente ao CE); P – Espaço Exterior gramado em frente às salas de atividades/ aula.

3. Caracterização do grupo-turma

A sala de atividades do jardim de infância tem um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. É um espaço que possui aspetos determinantes na construção de conhecimentos, autonomia e na convivência com o outro. Além de tudo, a sala de atividades precisa de ser um ambiente estimulador para as crianças, onde possam aprender através de atividades lúdicas. A sala está dividida por áreas, por onde as crianças se deslocam autonomamente.

Tendo em conta todos estes princípios, a sala foi organizada da seguinte forma: tem duas áreas tranquilas, a da biblioteca, onde as crianças “leem” e exploram os livros; e a dos jogos de mesa, onde manipulam os mesmos, como, por exemplo: puzzles, encaixes, enfiamentos, dominós, etc. Uma área parcialmente movimentada para as atividades de expressão plástica, como o desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem etc. No computador as crianças ouvem música, veem filmes, fazem jogos educativos e desenhos, copiam letras, etc. Tem depois três áreas movimentadas: duas para as brincadeiras do faz de conta, onde há uma cozinha e um quarto de bonecas com mobiliário e material adequado; outra para construções com blocos, legos, jogos de construções, ferramentas, etc. Para as atividades a realizar pelo grande grupo, como a exploração e realização de diálogos, histórias, canções, rimas, lengalengas etc., existe um espaço central na sala onde todos nos sentamos.

As áreas encontram-se identificadas através de desenho e registo fotográfico, assim como o número de crianças que lá podem trabalhar. A sala está organizada de forma agradável e com harmonia. Quando todas as crianças estão em atividade, fazem-no com organização, movimentam-se com facilidade nas diferentes áreas e, simultaneamente, têm oportunidade de observar qualquer ponto da sala, tendo acesso rápido a qualquer uma das áreas sem interferir nas atividades dos colegas.

O grupo é constituído por 18 crianças. É um grupo heterogéneo com crianças de 3 e 4 anos. Em relação às crianças que frequentam pela primeira vez a educação pré-escolar, não tiveram dificuldades em se adaptar ao grupo e Jardim de Infância, uma vez que a maioria fez um processo gradativo e evolutivo de adaptação sem incidentes de relevância a registar.

Ainda, por outro lado, as análises diagnósticas sobre as crianças permitiram identificar os seguintes problemas/necessidades das crianças desta sala, tais como, dificuldade no cumprimento de

regras e nas rotinas diárias; algumas crianças não são autónomas, necessitando da ajuda do adulto para a sua higiene pessoal e para a alimentação; algumas crianças revelam pouca iniciativa e pouco investimento pessoal na tarefa; dificuldades na concentração e atenção; manifestam a realização de brincadeiras pouco organizadas; verifica-se dificuldade na articulação das palavras e na construção sintática das frases e na linguagem preceptiva; apresentam ainda dificuldades na motricidade fina (rasgar, cortar com a tesoura). No entanto, deve-se dizer que nos parecem situações, na sua maioria, próprias da idade das crianças e que, com trabalho orientado e sistematizado são aspetos que se podem tornar em aprendizagens relevantes para o seu normal desenvolvimento.

4. Organização do ambiente educativo

Uma vez que no Jardim de Infância o espaço, o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos podem ser fatores de promoção do trabalho e a aprendizagem das crianças, torna-se indispensável que o docente reflita permanentemente acerca da funcionalidade do espaço, assim como acerca das potencialidades educativas dos materiais. Esta organização da sala pode e deve ser modificada de acordo com as necessidades educativas e da evolução do grupo e, sendo assim, com o passar do tempo novas áreas surgem, de acordo com os pedidos das crianças, como é o caso da “área do quadro”, a “área da garagem” e a “área do conhecimento do mundo”. Para além disto, as áreas do quarto e da cozinha estão juntas, de forma a rentabilizar espaço na sala de aula, dando mais amplitude para a zona de diálogo e a criação das áreas acima expostas.

4.1. Rotina diária

A rotina encontra-se organizada de forma a proporcionar um vasto leque de experiências que a criança deve ter oportunidade de realizar, sabendo o que pode fazer nos vários momentos. No entanto, esta é flexível, podendo ser alterada sempre que necessário ou por situações imprevistas.

A distribuição do tempo educativo, ao longo do dia, contempla, de forma equilibrada, diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com grande grupo – permitindo oportunidades de aprendizagens diversificadas.

A rotina é uma estruturação do tempo com intenção pedagógica, cujos objetivos são proporcionar às crianças iniciativa, autonomia, segurança, ajudando-a na autoestima e na resolução de problemas. Assim, a rotina deve ser flexível e ter as seguintes características: – ocorrer sempre na mesma sequência; – ser consistente; – possibilitar diferentes tipos de interação; – permitir expor intenções, levá-las a cabo e partilhar as realizações.

Descrevendo um pouco mais sobre a rotina deste grupo de crianças, neste contexto, para nos ajudar a situar o projeto e os tempos letivos, ressalta-se que esta rotina se separa em dois momentos principais, o momento da manhã e o momento da tarde. No decorrer do momento da manhã, logo pelas 9 horas à o acolhimento das crianças e o diálogo em grande grupo. Pelas 9.30 horas começam as atividades orientadas em pequenos ou grandes grupos. Às 10.15 horas é o momento do lanche e depois deste às 10.30 horas procede-se ao tempo dedicado ao recreio. Pelas 11 horas recomeçam as atividades orientadas em grupos. Para concluir o momento da manhã, às 11.45 horas, há a arrumação dos espaços e higienização pessoal, sendo que pelas 12 horas o grupo vai almoçar.

Já o período da tarde começa pelas 14 horas com o momento do conto. Às 14.30 horas começam as atividades orientadas em grande ou pequeno grupo. Pelas 15.15 horas procede-se à arrumação do material e da sala. Pelas 15.30 horas desenvolve-se um diálogo reflexivo em grande grupo e, por fim, pelas 15.55 horas, para acabar o dia letivo, o grupo vai lanchar. A descrição da rotina diária, deste grupo de crianças, encontra-se organizada em formato de tabela, no Anexo 02 com o título “Rotina diária do grupo referente ao processo de intervenção pedagógica”.

5. Definição e justificação do tema/questão de investigação

Como já referido, torna-se essencial analisar, averiguar e tomar conhecimento de um vasto leque de informações que dizem respeito à criança, per si, assim como ao grupo de crianças. Neste sentido, essa informação torna-se numa base fundamental para tomar decisões sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, intencionalmente desenhado, que servira de base para a investigação. Este plano desenvolve-se através da participação da criança, onde esta se torna num “sujeito e agente do processo educativo”, de forma ativa e crítica, sendo que “participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18).

Desta forma, a temática para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, que foi o suporte do projeto de investigação, surgiu da sistematização de três acontecimentos, ocorridos em dias diferentes. De forma a evidenciar os acontecimentos, estes são expostos de seguida em forma de Registos de Incidentes Críticos (RIC) (Estrela, 1984; Alarcão & Tavares, 2003). Os registos formam-se através da observação de acontecimentos, impactantes para o observador, em determinado contexto, e que ajudam a descrever situações ou comportamentos que parecem ser espontâneos dentro ou fora da sala de aula. De acordo com (Neves, 1994, p. 1),

os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento dos alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles. Desta forma, os dados de observação que vamos recolhendo tornam-se mais precisos, sobretudo em domínios onde as técnicas objetivas ou são inexistentes ou pouco adequadas. Tal situação verifica-se quando queremos avaliar as relações sócio-afectivas, as atitudes e alguns traços da personalidade. (Neves, 1994, p. 1)

Optamos, portanto, por uma apropriação desta técnica de recolha de dados, para podermos fundamentar o estímulo e desenvolvimento dos temas em estudo, tanto da intervenção pedagógica como do foco da temática central da investigação, motivada pela intervenção. Seguimos uma estrutura descritiva destes incidentes, sendo que optamos, em cada um deles, por uma estrutura em formato de tabela (ver Anexo 01). Desta forma, houve uma apropriação das teorias sobre os registos de incidentes críticos, enunciadas no desenvolvimento do documento, nomeadamente no Capítulo III, particularmente nas técnicas e instrumentos de recolha de dados, e complementando ainda com ideias de (Neves, 1994, p. 2), no sentido em que nos apropriamos de uma estrutura que se divide em tópicos, tais como, a enunciação da data do acontecimento, do observador, do contexto, da descrição do acontecimento e das observações/reflexões do observador. É importante “controlar a subjetividade do observador, no sentido de a diminuir” e “o incidente deve ser descrito com o máximo de rigor e detalhe e, separadamente, interpretado, conforme é sugerido” (Neves, 1994, p. 2).

Neste sentido, de seguida apresentamos os registos das observações, tidos como registos de incidentes críticos, numa fase particularmente descritiva:

- **1.º Registo de incidente.** O primeiro registo decorreu no dia 9 de outubro de 2019, no espaço exterior, na hora do recreio. Observou-se que um grupo de crianças brincava num monte de areia. De repente uma criança diz: “Uma aranha!”. Posto isto, o observador interessa esta mensagem e reage: “É uma aranha! Vamos ver o que está a fazer”. As crianças seguem este animal, pertencente à classe dos aracnídeos. e o mesmo entra num burquinho na parede. As crianças ficam surpreendidas e espreitam pelo buraco, perguntando: “O que ela está a fazer?”. O observador responde: “Está a fazer um ninho com a sua teia”. Posto isto, a hora do recreio é usada para a procura de outros animais, encontrando formigas e minhocas. Ora, de acordo com os acontecimentos descritos, verificamos que as crianças demonstraram interesse em conhecer mais sobre o animal evidenciado. O observador optou por uma observação participativa, porém mais distanciada, com vista a descobrir potenciais capacidades de exploração das crianças, propondo, posteriormente, a exploração do resto do meio envolvente em busca de outros animais, nomeadamente insetos.

- **2.º Registo de incidente.** O segundo registo decorreu no dia 10 de outubro de 2019, também no espaço exterior, num momento de recreio. Portanto, descrevendo o acontecimento, perto do baloiço estão três crianças a brincar com as flores que ficam do lado de fora das grades da instituição. A certa altura, aproximo-me das crianças e surge uma abelha a voar, à nossa frente. Neste contexto, comento com as crianças: “Olha! Uma abelha”. De seguida, uma das crianças comenta: “João, as abelhas fazem assim, ‘bbbzzzz’”. Ainda em forma de diálogo não direcionado, a outra criança comenta: “Tenho medo!”. Verifica-se neste caso que, perante o surgimento de um diálogo esporádico, as crianças demonstram conhecer o animal em questão, contudo apresentam relatos de receio ou repulsa sobre o mesmo. Verifica-se também um estímulo de perceção auditiva e visual por parte dos participantes desta interação.
- **3.º Registo de incidente.** Por fim, o terceiro registo decorreu no dia 11 de outubro de 2019, na sala de atividades, na hora posterior à receção das crianças, de manhã, pós-revisão das atividades do dia anterior. Portanto, neste contexto a educadora fomenta um diálogo com as crianças, de forma a refletir sobre temas que foram trabalhados na semana anterior. Durante a conversa sobre a alimentação saudável, mais especificamente doces, a Educadora pergunta, dirigindo-se ao grupo de crianças, “de onde vem o mel?”. Aquando disto, uma das crianças levanta o dedo. A Educadora dá-lhe a voz e esta responde: “O mel vem das ovelhas”. O que se pode refletir, de acordo com este acontecimento, são duas ideias em contraste: ou a criança pensa que o mel vem da “ovelha” ou, como nos encontramos numa região com um sotaque ou uma pronúncia específica, confunde “ovelhas” com “abelhas”.

Desta forma, o espaço exterior surge como um possível potencializador de experiências significativas de aprendizagem, e reconhecemos como pertinente este foco para o estudo investigativo.

Sendo assim, verificamos que o espaço exterior desta instituição apresenta uma grande possibilidade de atividades que podem ser desenvolvidas e um enorme leque de brincadeiras a ser realizadas pelas crianças de forma lúdica e livre ou até devidamente direcionada. É de ressaltar que as primeiras observações realçavam a facilidade com que as crianças encontravam, exploravam e descobriam coisas e construíam conhecimentos per si e em grupo, no meio exterior. Por isso, em função da descrição do contexto escolar e tendo em conta as razões adiantadas para a definição do processo de intervenção/investigação, passamos a definir a temática que orientou a intervenção pedagógica e o consequente processo de investigação, requerido neste relatório, que dela faz parte. Ora, como já assinalado no tópico anterior (razões da escolha das temáticas de intervenção pedagógica e de investigação), mostrou-se pertinente o estudo do espaço exterior a esta instituição, nascendo

assim a temática da investigação, no seio da intervenção pedagógica já descortinada, sendo esta investigação um processo decorrente da mesma intervenção pedagógica.

Em síntese, conforme a definição do tema de investigação, decorrente da intervenção, podemos dizer que o foco principal do processo passa pela identificação e reflexão de algumas potencialidades da utilização do espaço exterior na construção de aprendizagens integradas e significativas, em consequência do desenvolvimento do estudo num contexto de Educação Pré-Escolar, sendo considerado como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, uma diversificação dos espaços e do suporte à sala de atividades.

5.1. **Questão e objetivos de investigação**

Até agora argumentamos pelas razões do tema de investigação do processo de intervenção pedagógica que o acompanha. Passamos, então, a identificar a questão e os objetivos que orientam e enquadram esse processo investigativo, que assenta no processo de intervenção pedagógica, anteriormente referenciado, com base a desenvolver uma análise de conteúdo mais ampla, profunda e organizada. O esquema seguinte (Figura 2) surge como um complemento à explicação retratada, consubstanciando a formalização do foco central do estudo com a questão de investigação e a interligação com os objetivos da mesma.

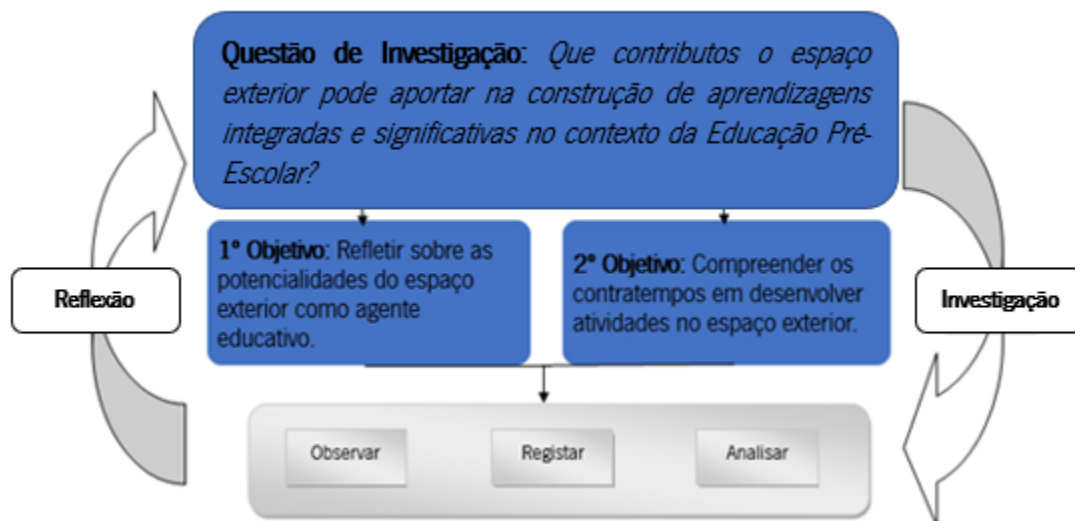


Figura 2 – Foco e Objetivos de Investigação - Esquema Geral.

Desta forma, decorrente da argumentação apresentada, apresentamos a seguinte questão de investigação: *Que contributos o espaço exterior pode aportar na construção de aprendizagens integradas e significativas no contexto da Educação Pré-Escolar?*

Assim, tendo em conta uma dimensão organizativa do trabalho, torna-se também necessário referenciar os objetivos centrais para a investigação. Estes são vistos como metas para o sucesso de apresentação, análise e reflexão do presente estudo. Daqui resultam os seguintes objetivos de investigação aos quais pretendemos dar resposta:

- 1) Refletir sobre as potencialidades do espaço exterior como agente educativo;
- 2) Compreender os contratempos em desenvolver atividades no espaço exterior.

Adicionalmente, a partir deste processo de investigação, sustentado numa intervenção pedagógica devidamente sistematizada e organizada, referimos que o culminar de todo o processo de intervenção e investigação tem ainda como objetivo primordial o meu desenvolvimento curricular e profissional enquanto docente, tema esse que é desenvolvido na secção das considerações finais. No fundo, através dos processos desenvolvidos ao longo dos dois momentos da Prática de Ensino Supervisionada (embora o texto deste estudo resulte do trabalho desenvolvido no contexto de Educação-Pré-escolar, em função de opções tomadas que se explicam pelos condicionalismos da pandemia provocada pelo Covid-19 durante o processo de PES no 1.º Ciclo), pretende-se refletir sobre a promoção um conjunto alargado de conhecimentos e competências que traduzem um perfil profissional de educação básica, que está consignado nos pressupostos do instrumento de avaliação da prática profissional (Alonso e Silva, 2011): “competências de investigação e reflexão; “competências curriculares e pedagógicas”; “atitudes/posturas profissionais”; “participação na comunidade escolar e educativa”. Estes elementos devem-nos seguir de orientação do desenvolvimento do processo de intervenção, na discussão dos resultados da investigação o do desenvolvimento do relatório, mas também no momento de reflexão e considerações finais.

5.2. Objetivos da intervenção pedagógica

Em consequência da argumentação pela escolha do tema de investigação, assim como da definição da questão que resulta da mesma e dos objetivos a ela associados, interessa-nos identificar, ainda que de forma sucinta, os objetivos que resultam da estruturação um processo de intervenção pedagógica, adequado ao contexto. Com isso, pretende-se apurar resultados na lógica de aferir e refletir sobre a adequação da questão e dos objetivos de investigação.

Partimos do pressuposto que a intervenção pedagógica foi realizada de acordo com alguns dos princípios consignado no constructo de Projeto Curricular Integrado (Alonso, 2001, 2004), que são detalhados, tanto do ponto de vista teórico, na revisão de literatura (Capítulo II), como do ponto de vista concreto e prático, com o desenvolvimento do desenho do processo de investigação e da intervenção

pedagógica, ao nível da metodologia de investigação (Capítulo III).

Deste modo, torna-se essencial apresentar os objetivos relativos aos momentos da intervenção pedagógica, onde se insere o processo de investigação. Assim temos objetivos centrados nos conteúdos – conceptuais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 2003) – e temos objetivos orientados para questões de índole curricular e metodológica (Zabala, 1989; Alonso, 2001, 2004; Alonso & Lourenço, 1998) quanto ao desenvolvimento do projeto, a saber:

- a) Proceder ao levantamento das conceções prévias das crianças, no que diz respeito aos seres vivos que pretendem explorar, especificamente quanto aos insetos e aracnídeos;
- b) Conhecer as características que identificam os diferentes tipos de insetos e os aracnídeos, desconstruindo estereótipos de medo, repulsa e preconceito perante estes animais;
- c) Reconhecer a importância de alguns insetos e aracnídeos e do seu ciclo de vida para o equilíbrio da natureza;
- d) Fomentar hábitos saudáveis de educação ambiental e de sustentabilidade do ecossistema.
- e) Despoletar o interesse pelo espaço exterior, através da livre observação e exploração do mesmo, criando ambientes de fruição e aprendizagem;
- f) Trabalhar formas de registo e organização de informação recolhida;
- g) Desenvolver o sentido de autonomia, curiosidade e motivação;
- h) Desenvolver a comunicação oral e a perceção visual e auditiva, nomeadamente através da compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- i) Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- j) Trabalhar competências de cálculo e de resolução de problemas, com um espírito de abertura, flexibilidade e criatividade, sem recurso a materiais estruturados;
- k) Promover a realização de atividades que estimulem a iniciativa, autonomia, a responsabilidade e a criatividade, como contributos para a melhoria da autoestima e do autoconceito;
- l) Promover a cooperação entre pares, criança-criança e criança-adulto;
- m) Promover uma prática educativa através de atividades integradoras de acordo com os pressupostos do constructo do Projeto Curricular Integrado e da Metodologia de Investigação de Problemas.
- n) Diversificar metodologias e recursos no sentido da promoção de aprendizagens globalizadas e significativas.
- o) Explorar de forma integrada as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE.

CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico



RESUMO

Neste capítulo desenvolve-se um enquadramento teórico que envolve diversos temas pertinentes, que servem como referenciais para o processo investigativo e consequente análise de dados qualitativos, assim como para a fundamentação e entendimento de todo o processo interventivo inerente a este documento. São enquadrados temas relativos à Educação em geral, e à Educação Básica em específico, assim como conceitualizações acerca do currículo na Educação Pré-Escolar e como este está regulamentado e organizado. Referenciam-se aspetos relativos ao constructo de apropriação utilizado no processo de intervenção pedagógica, o Projeto Curricular Integrado, servindo de referência para este processo de investigação. Enquadram-se também assuntos relativos ao foco do tema em estudo, nomeadamente o espaço exterior no desenvolvimento do processo de aprendizagem, de forma a sustentar o processo de análise de dados qualitativos inerente ao processo de investigação.

1. Educação Básica

Educação, em termos latos, pode ser caracterizada como a construção e o desenvolvimento completo de um indivíduo, sendo consideradas as dimensões físicas, sociais e intelectuais dos sujeitos participativos. Desta forma, esta está sujeita a um aglomerado de princípios e valores, que são trabalhados em torno da personalidade de cada indivíduo, isto de acordo com a definição base apresentada por livros do tipo dicionário.

De acordo com a Direção Geral da Educação (DGE), a Educação de Infância, parte integrante de um período da Educação Básica, torna-se na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (DGE, s.d.) É objetivo fundamental o desenvolvimento de um sentido cooperativo com a família de cada indivíduo, visando prosperar na criança um desenvolvimento estável e equilibrado “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DGE, s.d.).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tem como objetivo legislar e regular todo o processo do sistema educativo português. Neste contexto, é-nos apresentada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que regula e organiza o sistema educativo, nomeadamente na dimensão da Educação Básica. De acordo com este normativo, o sistema educativo português encontra-se organizado em três dimensões principais, sendo a Educação Pré-Escolar, A Educação Escolar e a Educação Extraescolar. Por um lado, reflete que a Educação Pré-Escolar, como já abordado, tem um carácter de complemento em relação à ação educativa da família de cada sujeito, instituindo critérios de participação cooperada. Por outro

lado, reflete que a Educação Escolar, por si só, subdivide-se em três níveis, sendo o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, tendo como inclusas as atividades de tempos livres. Ainda noutra visão, reflete que à Educação Extraescolar diz respeito a atividades de aprimoramento e atualização científica e cultural, pessoal ou profissional, podendo desenvolver-se num registo formal ou informal.

Neste sentido, o contexto ao qual diz respeito o estudo desenvolvido e apresentado neste documento é o contexto de Educação de Infância ou, por outras palavras, Educação Pré-Escolar. Desta forma, a LBSE fornece a objetivação deste contexto de trabalho. Reflete que estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades é um dos objetivos principais desta dimensão da educação. A partir da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar podemos inferir outros objetivos fundamentais, Mais objetivos nos são apresentados, tais como: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 671).

Esta Lei também regulariza que a Educação Pré-Escolar é destinada a crianças com idades entendidas entre os três anos de idade e o ano de entrada no Ensino Básico. Para este contexto, a lei ainda regulamenta que a rede para Educação Pré-Escolar, sendo sua presença competência do próprio Estado Português, é formada por instituições individuais, de poder local ou regional, podendo ser também pertencentes a outras entidades, como associações, organizações, ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Ainda também, através da revisão desta lei, podemos refletir que ao próprio Ministério da Educação cabe o dever de organizar, regulamentar e atribuir um sentido curricular a esta dimensão da Educação Básica, dando apoio na nomeação de aspetos pedagógicos, técnicos, apoiando e fiscalizando o seu cumprimento e aplicação no contexto prático, pelos profissionais da Educação. Estes aspetos relacionados sobre a Educação Básica em si, são também formas de prosseguir com o objetivo de a concretizar como universal, gratuita e obrigatória, decorrente de um preceito e direito constitucional (Lemos, Pires 1988).

2. O conceito de currículo

Currículo como definição, atinge diferentes e variadas dimensões, ou seja, diferentes aceções. Sendo utilizado então por profissionais como professores, políticos, como encarregados de educação e alunos. Analisando a conformidade com o sistema, tem vindo a adquirir uma crescente relevância no setor educacional, tanto em estruturas escolares como não escolares.

O conceito de currículo abrange diversas visões sobre a forma de como é desenvolvido e aplicado. Atinge de certa forma a dimensão de um vocábulo polissémico. Por uma visão etimológica, poderemos ressaltar que a palavra currículo, ou curriculum, poderá ter sinónimos como curso, carreira ou até atalho. Ou de outra forma, através de um processo de desconstrução da palavra, currículo pode até ser formalizado através do étimo latino “currere”, tendo variadas conceções da palavra como o ato de correr, mais precisamente ligado ao caminho, jornada, trajetória ou o percurso a seguir, sendo este último mais ligado à aceção de programa (Pacheco, 1994).

Por outro lado, ainda, de forma a complementar estas teorias (Gaspar & Roldão, 2007, p. 18) refletem em ideais desenvolvidos por Dewey, sendo que este assume o currículo como contendo duas funções básicas em simultâneo, consciencializando socialmente o indivíduo e determinando a vida escolar. Esta abordagem do conceito de currículo enlaça três perspetivas: histórica, ontológica e epistemológica. Numa perspetiva histórica mostra-se que desde que há aprendizagem e haja conhecimento, o currículo terá então início coincidente com o do ser humano. De um ponto de vista ontológico foi entendido tradicionalmente como informação passada de uma geração para outra na forma de conhecimento mais ou menos organizado. Assumida socialmente, esta função institucionalizou-se, tornando-se visível na organização e estruturação que conduziram à explicitação de ensinar e aprender por patamares que podem configurar-se de modo diverso o que constitui o modelo de sistema educativo. Por fim, de um ponto de vista epistemológico, a definição de currículo poderá compreender, o quê, o como e as condições em que se aprende, ou seja, o conteúdo, o modo e o

meio da aprendizagem, ideias estão presentes em Gaspar e Roldão (2007, p. 18).

Com o objetivo de retratarmos a abrangência e polissemia desta palavra, ainda as mesmas autoras fazem um compilado de concepções sobre o currículo de vários autores, tudo referenciado pelas mesmas autoras, no mesmo documento. Desta forma (Gaspar & Roldão, 2007, p. 22 e 23), destacam um aglomerado com as seguintes referências autorais para o conceito de currículo:

- “O currículo será toda a aprendizagem, planejada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais” (Tyler, 1949, pp. 126-128);
- “O currículo é uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da ação” (Smith, Stanel & Shores, 1957, citados por Tanner & Tanner, 1980, p. 12);
- “O currículo é um inquérito metodológico que explora perspectivas sob as quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos” (Westbury & Steimer, 1971, citados Por Tanner & Tanner, 1980, p. 30);
- “O currículo é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controle de conhecimento e da experiência” (Tanner & Tanner, 1980, p. 38);
- “O currículo é uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples ato, provido de capacidades descritas por unidade específicas (numa sequência) conducentes à mestria do aprendente” (Gagné, 1982, pp. 19-20);
- “O currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola” (Doll, 1992, p. 5).

Através da apropriação destes sentidos diversos, assimilamos currículo como como um projeto, organizado em programas, ou então, planos, com determinadas intenções que incorporam objetivos, discriminando então a importância das experiências educativas concretizadas em atividades que proporcionam experiências de aprendizagem.

Conferimos também a ideologia de um currículo comparado a um jogo. Um jogo é ordenado e objetivado, com determinado regulamento para o sucesso final, tendo também sempre um problema a ser resolvido, seja de que qualquer forma. É importante termos a perspectiva de currículo como conhecimento especializado e um campo de estudos para se determinar um acordo certo, muitas

vezes tendo noção que criar um acordo certo é algo muito complexo e que abrange muitos problemas, que poderá nunca ser um caso certamente revolucionáveis, devido à variabilidade do termo.

O currículo assume-se como um plano devidamente estruturado para ser implementado. Podemos pensar sobre este de um ponto de vista tradicional como sendo um plano de estudos imposto aos alunos, ou de um ponto de vista formal englobando o conteúdo, a carga horária, os materiais escolares, as orientações gerais ou específicas decretadas por um despacho oficial.

É obvio que a estrutura curricular, ou seja, o currículo por si só, está explícito em perspetivas políticas que regem o sistema educativo com base em conceitos gerais de sucesso. Então, de acordo com os ideais evidenciados em (Gaspar & Roldão, 2007), complementando com ideias de (Pacheco, 1994), ressaltam-no questões pertinentes, de um ponto de vista do pensamento crítico, na avaliação da conceção de um bom currículo como o currículo que

deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (Pacheco, 1994, p. 17)

Refletimos que, de certa forma, não faz sentido falar de currículo numa lógica absoluta e completa, pois nunca existirá uma conceitualização absolutamente correta ou total deste conceito e então enfatizamos que jamais se poderá encontrar uma resposta certa de forma definitiva e incontestada.

2.1. Modelo do Projeto Curricular Integrado

Ao longo do levantamento e referencial teórico desenvolvido, à luz do currículo na Educação Pré-Escolar, defendemos o currículo como um processo de aprendizagem integrado. Desta forma, torna-se necessário a evidência de um modelo de organização, gestão, planeamento e avaliação da ação educativa e interventiva que foi a base para a possível recolha de dados relativos ao processo de investigação presente neste documento. Contudo este modelo não é motivo ou foco para investigação, sendo apenas um suporte na organização e gestão das intervenções pedagógicas, favorecendo a organização e recolha de dados. Desta forma, surge a utilização do modelo de Projeto Curricular Integrado (PCI), não sendo motivo central de estudo deste documento. Os ideais deste modelo convergem com os ideais relatados no documento das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE), no sentido em que, o modelo do Projeto Curricular Integrado defende que “todas as

componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos” (Alonso, 2002, p. 62) Desta forma, o modelo vem promover o trabalho curricular, em contexto prático.

À luz do desenvolvimento de teorias sobre integração curricular, os autores debruçam-se sobre o porquê da emancipação do conceito de integração curricular presente em teorias inovadoras e novos documentos normativos e legisladores. Desta forma, de acordo com (Alonso, 2002) esta interrogação pode ser escrutinada através de três possíveis justificadores. Através de uma justificação epistemológica, ou, por outro lado, sociológica, ou ainda psicopedagógica. Esta autora, manifesta a ideia de que numa justificação epistemológica “verificamos que a ciência, ao longo do tempo, no seu objetivo de compreender a realidade, tem ido fragmentando e diversificando o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, cada uma delas com um objeto de estudo e uma epistemologia próprios” (Alonso, 2002, p. 66). Reconhece ainda que se torna emergente a interdisciplinaridade, “o qual pode ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento, que teve na Grécia o seu local de origem e que, desde então, nunca deixou de se manifestar” (Alonso, 2002, p. 66)

Defendo, por outro ponto de vista que a justificação designada pela própria, como sociológica, se centra em fundamentos sociais (cultura e história), que de certa forma devem ser consideradas. Há “a necessidade de responder às exigências da sociedade da informação global” (Alonso, 2002, p. 67)

Por fim, uma das outras razões que pode explicar a emancipação da integração curricular, centra-se na justificação psicopedagógica, enunciada pela autora como a mais utilizada para “defender a integração do currículo e a globalização do processo de ensino-aprendizagem” (Alonso, 2002, p. 68).

De acordo com a autora, “na senda do pensamento rousseauiano, que coloca o aluno, com as suas peculiaridades de desenvolvimento, necessidades e interesses, no centro do discurso pedagógico, surgiram movimentos defensores da globalização do currículo ao serviço das formas de pensamento e interesses dos alunos, reivindicada por movimentos como a Escola Nova, na Europa, e a Associação da Educação Progressista, nos Estados Unidos.” (Alonso, 2002, p. 68)

Neste sentido, o modelo do Projeto Curricular Integrado, agilizado através do Projeto PROCUR, desenvolvido por (Alonso, 2002), promove a integração curricular, e intenciona um desenvolvimento curricular flexível, com integração do conhecimento, contando com a participação ativa dos integrantes do projeto “na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência” (Alonso, 2002, p. 70).

A autora, no desenvolver desta teoria, apresenta-nos as características gerais deste modelo, o PCI, sendo que refere que este se caracteriza por ser baseada num planeamento e desenho progressivo e sobretudo aberto, que enriquece ao longo do processo de aprendizagem. Também é organizado e planificado de forma participada, entre todos os elementos do processo educativo. Está de certa forma enraizado num contexto educativo próprio, com uma cultura social própria. Vai ao encontro das necessidades e motivações intrínsecas dos participantes. Foca-se em destacar e resolver questões problemáticas emancipadas pelos participantes e é imperativamente estruturado curricularmente de forma integrada. Mantendo o foco nesta integração, vai ao encontro do processo de planificação, desenvolvimento e avaliação cobijado pelo documento das Orientações Curriculares para a Educação de Infância, mantendo uma forma de avaliação formativa e contínua ao longo do tempo do projeto (Alonso, 2001).

Desta forma, para o desenvolvimento de um PCI, de acordo com (Alonso, 2002), é necessário ter em conta algumas questões primordiais que irão, de certa forma, providenciar uma melhor fundamentação e organização do projeto, tais como: Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o que e como estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? Desta forma

o desenvolvimento curricular à volta destas questões permite aos professores, em conjunto com os seus alunos, colocar-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, de maneira a permitir a adequação das orientações curriculares de âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico, através de propostas globais e articuladas de intervenção pedagógico-didática, partilhadas por toda a equipa docente no Projeto Curricular de Escola e concretizadas no Projeto Curricular de Ano e de Turma, em propostas mais específicas e adequadas a cada realidade. (Alonso, 2002, p. 73)

Por outro lado, no seio do desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado, este é composto por Atividades Integradoras. Estas atividades, estruturam “os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade” (Alonso, 2002, p. 77)

Pretende-se com a dinamização de um Projeto Curricular Integrado, o desenvolvimento de um currículo que envolva todos os elementos do processo educativo, de forma ativa, que promova a intencionalidade educativa e as motivações intrínsecas das crianças, desenvolvendo aprendizagens

com sentido e significativas, mantendo um desenvolvimento plural e integral da criança (Alonso, 2001; 2004).

De acordo com ideologias de Freitas & Araújo (2001), o desenvolvimento de um projeto curricular integrado (PCI) desenvolve-se através de uma reflexão crítica que dá origem ao envolvimento de alguns princípios educativos. Seguindo esta linha de pensamento, ao conceber um PCI deve-se ter em atenção alguns dos princípios educativos. Neste contexto, são enunciados princípios tais como, na *educação para a liberdade e a autonomia*, no sentido de se pensar numa “filosofia de educação que assenta na pessoa” (ME, 1988, p. 1). Pretende-se, desta forma, proporcionar um clima que motive para a autonomia, dando liberdade de escolhas, partindo da iniciativa das crianças, através do estabelecimento de normas e regras para o bem-estar e comportamento. Pretende-se também “garantir a prática de atividades nas quais os alunos possam resolver situações problemáticas com autonomia” (Freitas & Araújo, 2001)

Por outro lado, outro dos princípios que evidenciamos, para o desenvolve deste projeto, centra-se no *princípio da atividade*, no que concerne ao fomento de uma intensa atividade interna do pensamento das crianças, partindo de problemas e motivações intrínsecas a esta (Coll, 1991).

Ora, como estamos a trabalhar sobre uma base construtivista, de acordo com a participação ativa, de forma significativa e integrada, é-nos pertinente designar o *princípio da educação para o desenvolvimento integral*, como um dos principais. Através desta teoria, pretende-se desenvolver o máximo potencial de cada criança, respondendo às exigências de cada uma, fazendo um aperfeiçoamento, e “atualização das potencialidades do educando nos seus vários domínios (afetivo, cognitivo, social, psicomotor) de modo a contribuir para o seu enriquecimento” (Freitas & Araújo, 2001).

Está claro, que subjacente a estes princípios já estabelecidos como pontos base para trabalhar, podemos identificar ainda outro princípio que tem que ver com o *princípio da intencionalidade*, que resultam e conceções filosóficas curriculares, sendo que defendemos que o projeto surge com determinada intencionalidade, e que esta se vai complexificando e apropriando ou aprimorando, consoante o desenvolver do projeto (Coll, 1991; Freitas & Araújo, 2001).

Por outro lado, a partir de algumas conceções sociológicas, podemos enunciar alguns dos princípios mais importantes, que dizem respeito ao ser social. Falamos então no *princípio da socialização*. Promovendo uma intensa participação e interação das crianças com os seus pares,

estando aí ligado o *princípio da participação* e o da *cooperação*, no mesmo sentido de construir conhecimento através de interações de qualidade, entre pares. Fazemos referência também ao princípio de abertura ao meio e à comunidade, no sentido de tentar “criar circuitos de interação entre a escola, a família e os outros membros significativos para o processo educativo.” (Freitas & Araújo, 2001).

Recorremos por fim, a um dos princípios mais significativos, relacionado com um dos pontos mais importantes para um bom processo de aprendizagem, que diz respeito à *significatividade das aprendizagens*. Este princípio, encontra-se ligado a concepções psicopedagógicas do currículo (Coll, 1991). Sobre a sua alçada, pretende-se promover situações que vão ao encontro dos interesses das crianças, favorecendo o fomento de situações que levem a aprendizagens significativas, dando sentido a todo o processo de aprendizagem. Defendemos que deve existir a ideia de que se deve “aprender significativamente, ligando a ação à reflexão, o saber ao saber fazer, a cultura escolar à cultura do quotidiano, de forma a que as crianças aprendam a agir e a refletir sobre a sua própria ação” (Freitas & Araújo, 2001), tentando sempre criar momento de diálogo com o objetivo de refletir intensamente sobre os processos educativos.

2.2. Conceito de tempo letivo

Tendo em conta o projeto de investigação e a sua dinamização em tempo letivo, assim como o estudo do próprio foco central de investigação em tempo letivo, torna-se essencial distinguir o que é entendido por componente e tempo letivo.

Para tal, recorremos à exploração das definições desenvolvidas pelo Ministério da Educação Português. De acordo com notas do ministério, é refletido, a partir da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que a componente letiva corresponde a 5 horas de trabalho diário, intencional, planificado e avaliado. É “desenvolvido por um/a educador/a de infância que, realizando atividades diversificadas com o seu grupo de crianças, ao longo do ano letivo, lhes proporciona aprendizagens significativas. As crianças aprendem a aprender, a relacionar-se e a fazer parte de um grupo, a formular as suas opiniões e a aceitar as dos outros, desenvolvendo um espírito democrático, num clima de participação e partilha.” (Educação D. G., s.d.)

Por outro lado, na educação de infância, ou educação pré-escolar, o tempo de recreio também incorpora a definição de tempo ou componente letiva.

2.3. O currículo na Educação Pré-Escolar

De acordo com as considerações teóricas desenvolvidas no apartado anterior, o currículo por si só pode ser apresentado em duas dimensões: o currículo formal e o currículo informal. Na Educação Pré-Escolar, é-nos apresentado um currículo informal, com a particularidade de se apresentar como flexível e integrador. Desta forma, o Ministério da Educação, órgão responsável pela organização e fiscalização da Educação em Portugal, dinamizou a conceção de um documento orientador da prática dos docentes, para este contexto. O documento, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, tem como objetivo direcionar a ação educativa dos docentes, ajudando-os na gestão do currículo na Educação Pré-Escolar. Este documento são um conjunto de orientações para todas as instituições com trabalho efetivo neste contexto, isto é, para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, tanto para instituições públicas como privadas. Este não é um modelo prescritivo, sendo que desta forma não “constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016, p. 13).

De acordo com o próprio documento orientador, este ressalta que “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar se baseiam nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5).

Ao longo deste documento, podem ser evidenciados títulos como “Princípios da Educação de Infância”, “Intencionalidade Educativa”, “Gestão e Construção Curricular” e “Organização do Ambiente Educativo”. Todos estes títulos ilustram e desenvolvem orientações e estratégias didático-pedagógicas.

Neste documento, são desenvolvidas teorias inovadoras à luz de teorias suporte, basilares da educação. Desta forma, este documento reconhece que a aprendizagem e o desenvolvimento são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, no sentido em que refletem que o desenvolvimento pleno da criança, tendo em conta as dimensões sociais, emocionais, motoras, intelectuais, cognitivas, linguísticas e motoras, acaba por ser um processo complexo que tem por base a “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Por outro lado, também reconhece a criança como o sujeito e agente ativo no processo educativo, no sentido em que a criança é o principal foco e objetivo do processo. A criança desenvolve

competências e capacidades e constrói conhecimento, de acordo com as suas motivações intrínsecas, sendo que elas “são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9) Desta forma, a criança desenvolve as suas potencialidades e torna-se central em todo o processo educativo.

Ainda sobre a alçada do documento, este mostra-nos uma visão de que há a exigência de dar reconhecimento, voz e resposta a todas as crianças, per si, invocando a “Convenção dos Direitos da Criança”, de 1989, artigo 28.º e 29.º, sendo que têm em “vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades ” (UNICEF, 2019, pp. 24-25).

Defende ainda uma “visão articulada do saber”. Desta forma, estas orientações inovadoras, destacam que deve haver uma articulação entre as áreas do conhecimento. Ainda neste tópico valoriza o brincar e distingue-o como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Estas orientações, como preferimos anteriormente, revelam-se como um apoio à construção e gestão do currículo. Desta forma, o documento dá ênfase para um conceito, o da intencionalidade. Destaca que a intencionalidade permite atribuir, de certa forma, sentido à ação educativa. Afirma que a construção do currículo assenta neste princípio, a intencionalidade, e que é exigido

um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 12)

É a partir das informações recolhidas pelo educador, que, em parceria com as crianças, se constrói o próprio currículo à luz das orientações estabelecidas. Torna-se, desta forma, necessário um processo de observação, registo, documentação e análise, para poder planear, agir e avaliar.

Numa outra visão, ainda decorrente deste documento, é apresentado o tópico da organização do ambiente educativo. É destacada uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo. Este desta que “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21). Esta perspetiva sistémica e ecológica diz respeito ao pressuposto de que o desenvolvimento humano desenvolve-se como um processo dinâmico, relacionado com o meio, perspectiva e que “o indivíduo é influenciado, mas também

influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21).

Desta forma, o objetivo central é aprimorar o ambiente educativo, de forma a responder às necessidades da criança. Por outro lado, este meio acaba por ser também um elemento facilitador de registo e análise, por parte do educador, de forma a poder haver uma intervenção pedagógica, desenvolvendo o máximo potencial da criança. Assim, o documento realça que o a organização do ambiente educativo permite

compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico; contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades; (...) acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 22)

Ora, alicerçado à organização do ambiente educativo, encontra-se aliado a organização da instituição, da sala e do grupo. A organização do grupo é fulcral para o desenvolvimento integral da criança. Assim, “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24), constituindo o pilar central de todo o processo educativo.

De acordo com o documento, “as dinâmicas de interação que se estabelecem têm implicações nos processos de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25). Pretende-se desta forma, promover o respeito por cada criança e a pertença desta a um grupo; o trabalho em cooperação; o entendimento mútuo; a regulação e dinamização da vida do grupo; assim como a planificação e avaliação do mesmo.

A organização da sala pode ainda ser escrutinada, e neste caso é realçada a organização do espaço educativo. Este destaca que existe uma grande diversidade de espaços educativos, respondendo às necessidades da criança, porém um dos fatores que acaba por condicionar os espaços educativos, aliados à sala de atividades, é o tipo de material ou equipamento existentes na sua organização e de como estes são estrategicamente utilizados na dinamização de atividades integradoras, com o objetivo de construir conhecimento e desenvolver aprendizagens. Este destaca que “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo,

sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

Ainda ressalta a importância do conhecimento da importância dos materiais sendo que estes devem atender a variados critérios de qualidade e variedade “baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26)

Por outro lado, nem só o espaço dentro da sala reflete somente as maiores estatísticas de desenvolvimento de aprendizagens. No documento, é dado ênfase ao espaço exterior. Este refere que o espaço exterior se demonstra como um potencial espaço educativo, provocando a criança, criando oportunidades educativas variadas, referindo que “se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

O brincar, forma de aprendizagem já refletiva neste levantamento científico, têm a possibilidade de ser desenvolvido através de diversas formas de interação, contacto e exploração direta com materiais naturais, que por sua vez, “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Ainda por outro lado, de acordo com o documento orientador da ação educativa do educador, o espaço exterior oferece a oportunidade de fomentar atividades físicas e recreativas, num ambiente natural e livre. Conclui que

estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27)

Uma parte fulcral de todo o currículo centra-se na organização dos conteúdos e conhecimentos a desenvolver. Neste sentido, no documento são referidas as Áreas de Conteúdo. Nesta secção, as áreas de conteúdo são designadas por

âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31)

Neste foco, o documento divide as Áreas do Conhecimento em três pilares fundamentais. A “Área da Formação Social e Pessoal”, a “Área do Conhecimento do Mundo” e a “Área da Expressão e Comunicação”, sendo que esta última se subdivide em Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem Escrita e Matemática. Para uma verificação esquemática de todos os conteúdos e princípios referenciados ao longo deste levantamento científico, basilar para a compreensão do projeto investigativo, deve consultar o Anexo 03 onde se pode verificar a lógica da “Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 7).

3. As aprendizagens significativas e integradas

Em todo este projeto, os conceitos de aprendizagens significativas e de aprendizagens integradas estão em presença permanente. Portanto, torna-se pertinente distinguir o que se entende por estes conceitos, dando um sentido mais coerente ao projeto.

Assim, achamos pertinente destacar ideias retratadas no documento orientador da prática em contexto de Educação Pré-Escolar, sendo ele as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 2016. Neste caso, entendemos que aprendizagens significativas, são aprendizagens com sentido e que são valiosas para a vida das crianças. Deste modo, vários são os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, tais como “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Ainda desta forma, podemos complementar que o próprio processo de aprendizagem é influenciado e influencia o “processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Por outro lado, enquanto docentes, quando motivamos e queremos favorecer aprendizagens significativas, existe outro fator que se tem em atenção, sendo ele a intencionalidade educativa, “que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9). Portanto, desta forma conseguimos ressaltar que aprendizagens significativas são aprendizagens que têm sentido e são importantes para a criança, na perspetiva em que se relacionam com o seu quotidiano e lhe traz um saber-fazer, saber-estar e saber-ser que a capacita para lidar melhor com a realidade. A própria participação ativa da criança culmina no favorecimento do desenvolvimento de aprendizagens

significativas, emancipadas pela sua curiosidade natural e pela sua motivação intrínseca.

Em síntese, de acordo com Coll (1991, pp. 189 e segs.), nos processos educativos, de índole construtivista, torna-se fundamental assegurar a construção de aprendizagens significativas, no sentido de ajudar a criança relacionar os novos conteúdos (factos, conceitos, procedimentos, atitudes) com aqueles que já possui. Atribuir significado à aprendizagem passa por atestar que as mesmas sejam funcionais, permitindo a aplicação e transferência de conhecimentos para a resolução de problemas no seu quotidiano. Tal situação pressupõe a modificação dos esquemas de conhecimento da estrutura cognitiva de cada criança, através da sua revisão, enriquecimento, diferenciação e coordenação gradual, no sentido de abrangência e complexidade, o que se traduz num processo cíclico e holístico de (re)equilíbrio característico dos conflitos cognitivos e sociais.

Por outro lado, resta-nos definir aprendizagens integradas. Este conceito pode e deve estar associado ao conceito de aprendizagens significativas, tornando o processo de aprendizagem mais pleno e completo. Desta forma, a construção de aprendizagens integradas deve ser um objetivo a solucionar na educação de infância. Este conceito engloba premissas que dizem respeito ao currículo e ao seu tratamento e nomenclatura. Podemos, então, desta forma destacar que, o que desenvolver quando falamos em aprendizagens integradas são um conjunto de experiências que motivem a exploração de várias áreas de conteúdo, baseadas nas OCEPE, alicerçadas nos princípios e fundamentos presentes em todo o contexto de educação de infância, “pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31).

As aprendizagens integradas relacionam-se de forma intrínseca também com o conceito de globalização ou da apreensão da realidade de forma globalizada/integrada. Para Coll (1991, p. 120), na perspetiva psicológica, o princípio da globalização concretiza-se na lógica de que a aprendizagem não se efetiva por simples adição ou justaposição de novos conteúdos/conhecimentos à estrutura cognitiva do aluno. Assim, conforme refere Zabala (1989, p. 24) a aprendizagem integrada pressupõe a forma globalizada como apreendemos a realidade, pelo que a “globalização se refere à forma como nos acercamos do conhecimento da realidade e a como esta é percebida e comporta uma intencionalidade globalizadora, no que se refere aos elementos que a compõe”. É nesse sentido que Alonso (1996, p. 7) se refere à necessidade de trabalhar em prol de um “ensino de qualidade”, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas, enriquecedoras, globalizadas e integradas,

ou seja,

aquele tipo de intervenção educativa que possibilita o desenvolvimento integrado e harmonioso do/a aluno/a em todas as suas capacidades (cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras), através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal, permitindo-lhe progressivamente adquirir: a) conhecimento e valorização de si mesmo/a como pessoa; b) conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social; c) capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na realidade.

4. As potencialidades do espaço exterior e a sua valorização

Como já referenciado no documento das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”, nem só o espaço dentro da sala reflete somente as maiores possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens. No documento é dado ênfase ao espaço exterior. Este refere que o espaço exterior se demonstra como um potencial espaço educativo, provocando a criança, criando oportunidades educativas variadas, referindo que “se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). O brincar, forma de aprendizagem já refletiva neste levantamento científico, têm a possibilidade de ser desenvolvido através de diversas formas de interação, contacto e exploração direta com materiais naturais, que, por sua vez, “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Ainda por outro lado, de acordo com o documento orientador da ação educativa do educador, o espaço exterior oferece a oportunidade de fomentar atividades físicas e recreativas, num ambiente natural e livre. Conclui que “estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Citando uma frase do livro, *Brincar ao Ar Livre, Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*, “ao ar livre, em contacto com a natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28). Através desta frase, poderemos eventualmente referenciar que o espaço exterior distingue-se por providenciar múltiplas experiências, de variadas formas e cheiros, que se tornam podem eventualmente fomentar em momentos de aprendizagem, individual ou coletiva, significativa para a

criança ou o grupo de crianças.

Neste caso, o espaço exterior pode se usufruído de forma planeada e estruturada, intencionalmente, pelo educador, ou de forma livre pelas crianças, não estruturadamente planeada. O lúdico, isto é, o brincar, de acordo com Bilton, Bento e Dias (2017), apresenta-se como uma forma efetiva de construir conhecimento e, através desta forma de interação com o mundo, múltiplas, são as situações de aprendizagem a que as crianças são submetidas. Citando os mesmos autores, percebemos que “quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 29).

De acordo com ideias referenciadas pelo autor, através de sentimentos e emoções, como por exemplo, a alegria e o sentimento de liberdade e fascínio, as crianças descobrem o mundo envolvente, criando aprendizagens sobre o mundo, fazendo pontes entre conhecimentos.

Portanto, podemos perceber que o espaço exterior é um meio onde podem ser desenvolvidas, construídas ou aprimoradas aprendizagens significativas, de forma lúdica, orientada ou não orientada, envolvendo a criança numa plena interação com o mundo, e com os seus pares. Este meio, tipicamente, apresenta um grande leque de possibilidades de interação, desde materiais a acontecimentos ou eventos, para com o mundo natural, favorecendo a construção de conhecimento sobre este, motivando a curiosidade natural das crianças, fomentando um maior envolvimento para com a aprendizagem, estabelecendo-se assim um processo de construção de aprendizagens significativas, através da emergência de experiências relevantes, decorrentes deste meio. Deste modo, o espaço exterior proporciona, ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das flores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos da água na face são exemplos de experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramentos e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 28).

Fomenta-se, assim, uma motivação alargada para a aprendizagem, sendo de índole intrínseca à criança, assim como despoleta uma intensa curiosidade sobre o mundo, através da descoberta. Desta forma, podemos identificar alguns dos potenciais emancipatórios da aprendizagem, no espaço exterior, tais como, a criação de ambientes propícios à aprendizagem, através do surgimento de eventos naturais/acontecimentos, altamente fomentadores da curiosidade, ou, discriminando por outro conceito, a motivação intrínseca das crianças, sendo esta a chave central para o sucesso na aquisição do conhecimento.

De acordo com Carson (2012, p. 43, citado por Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 28), nos anos iniciais da etapa da infância é importante “despertar as emoções – o sentido do belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor” de forma a incitar as crianças para com o processo de aprendizagem, estimulando um desejo para construir conhecimento, gradualmente, ao sabor do tempo e, portanto, são experiências reais, de interação com o mundo, que tornam estas aprendizagens significativas. Portanto, como a aprendizagem se desenvolve através de estímulos positivos, é importante, por outro lado, “mais do que ensinar ou vigiar as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 29), ou seja, torna-se fundamental planejar o espaço retratado, de forma a despoletar acontecimentos ou experiências motoras, sensoriais, cognitivas ricas, de forma a desenvolver um potencial major na criança.

Este potencial distinguido como major, reflete ideias de que, no contemporâneo, onde um mundo automatizado se emancipa, torna-se necessário que as crianças compreendam os tempos da natureza, através do contacto com a mesma, compreendendo a função de cada elemento, isto é, “aprender a esperar pelo caracol que sairá da sua carapaça ou ansiar pelas poças de água formadas nas primeiras chuvas de inverno” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 30), são formas de levar a criança por um caminho da compreensão temporal do funcionamento do seu mundo.

Refletindo noutras ideologias, complementares destas teorias, pode-se constatar que o espaço exterior visto como um meio externo natural, proporciona condições favoráveis à potencialização de um maior bem-estar e felicidade, repercutindo-se em efeitos positivos para a saúde humana, de acordo com ideias de Mitchell e Popham (2008, citadas por Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 31). Portanto, se assumirmos estas características por parte do espaço exterior, encontramos uma panóplia de atributos que este meio apresenta aquando da consolidação da aprendizagem, como um processo construtivo, decorrido ao longo de determinado tempo necessário, diferente de sujeito para sujeito, e dinâmico, desenvolvendo um maior potencial da criança, no que concerne a aprendizagens, tais como, motoras/físicas, sensoriais, intelectuais/cognitivas, perceções temporais, através do entendimento e interação com o seu mundo natural, favorecendo uma transversalidade de conhecimentos.

Entendemos, deste modo, também, que um processo de aprendizagem participativa, através das ação, englobando ideias construtivistas, seria uma forma propícia para o maior sucesso destas condições, destacando a pertinência do papel dos adultos na dinamização da interação com este

espaço, defendendo ideias retratados nos estudos de Hohmann (1997, p. 1), de tal modo que, “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação”, reconhecendo que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação”, direcionado, importa referir, ao modelo adjacente ao contexto acima explicitado, recorrendo a inspirações sob modelos curriculares apropriados, como pode ser o caso do modelo curricular para a infância, High/Scope.

Sendo assim, o adulto, deve ajudar na emergência do conhecimento, através dos materiais naturais, favorecendo todo o processo de construção do conhecimento, efetivando-se a aprendizagem. A transversalidade de conhecimentos trazida, por exemplo, por um pau que pode ser usado para certa brincadeira ou reinventado para outra, torna-se em experiências de múltiplas aprendizagens, ligadas a diversas áreas, tais como, o conhecimento do meio/ou estudo do meio, a área do português, desenvolvendo a comunicação e interação oral através da conversa e discurso, assim como a aquisição de novo vocabulário.

Por outro lado, a área da matemática, através de seleções e classificações ou quantificações de materiais e sujeitos da interação, escolhas de cores, entre outras áreas e conteúdos. Portanto, através de “processos de experimentação e repetição, a criança vai ganhando novas informações sobre fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais” (Athey, 2007; Bilton, 2010; Nutbrown, 2011; citados por Bilton, Bento & Dias, 2007).

Podemos referenciar alguns materiais que podem desempenhar funções educativas, tais como, paus, pedras, folhas, ervas, plantas, entre outros, de vários tamanhos, formas, cores, níveis de desgaste, entre outras peculiaridades. É, desta forma, através da interação, da descoberta e da curiosidade, isto é, do lúdico, que todo um ambiente propício à aprendizagem se poderá desenvolver.

Torna-se necessário, desta forma, destacar que nos apropriamos de uma conceção de espaço exterior tida como o local ao ar livre, repleto de biodiversidades diversas, assim como espaços verdes e variados materiais naturais inerentes a este espaço, no qual as crianças podem brincar. Neste contexto, refletimos sobre o espaço exterior aliado à sala de aula, pertencente à instituição escolar.

Através da apropriação de ideias de Bratton, Crossey, Crosby e McKeown (2005), é evidenciado o facto de que o espaço exterior é um ambiente de aprendizagem. É retido desta forma que, para tal processo de aprendizagem ser motivado, é necessário que a organização e planeamento do espaço exterior seja cuidadosamente pensada, de forma intencional. É de referir também que, de acordo com

estas teorias, retém-se a ideia de que o brincar no espaço exterior, isto é, ao ar livre, se torna de certa forma fundamental para o processo de construção e aprendizagem das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de atividades, jogos e experiências diversas, intencionais ou não intencionais, isto é, dirigidas/orientadas pelo educador ou não orientadas. Isto favorece a autoestima, o sentido de autonomia, independência, fortalecendo o trabalho participativo e colaborativo. A criança tende a desenvolver uma maior predisposição para aprender. Desta forma, torna-se essencial “garantir que as crianças experienciem o espaço exterior, que vivam desafios com os pares, numa ligação ao mundo natural” (Bento, 2015, pp. 29-46).

Em suma, analisando vários trabalhos científicos de variados autores, sobre o assunto, conclui-se que este espaço deve, de certa forma, fomentar e criar oportunidades de exploração, de forma a dar realce à criatividade. De acordo com estas ideias, é nos elementos naturais que se encontra um grande potencial de estímulos que, por sua vez, proporcionam o desenvolvimento integral da criança, podendo apresentar cada um deles variadas funções. Estas teorias dão-nos a entender que os materiais provenientes do meio exterior, naturais, fomentam, fortalecem e favorecem o desenvolvimento de competências e capacidades, a nível integral da criança (dimensão social, física, intelectual e emocional), podendo criar situações que ajudam as crianças a construir conhecimento não só sobre o mundo envolvente, natural, assim como a integração e entrelace de diversas áreas de conteúdo.

Ainda sobre os materiais naturais, retém-se que “o acesso ao espaço exterior e a materiais não estruturados (madeiras, portas de armários, eletrodomésticos, caixotes, ...) altera, por completo, o quotidiano pedagógico, pois estes espaços e materiais reinventados trazem novas possibilidades” (Vale, 2013, p. 12).

4.1. Porque é importante brincar no meio exterior?

Decorrente de toda esta análise, debatemo-nos com uma questão pertinente, somatória, que pode eventualmente ser pertinente para entender a importância de fortalecer os laços entre o processo de aprendizagem e o espaço exterior.

Da teorização sobre o assunto retratado, importa destacar que o espaço exterior, de acordo com ideias de Handler e Epstein (2011), de certo modo fortalece o desenvolvimento de competências e capacidades, como já abordado anteriormente. Por outro lado, parece que autores como Lysklett (2005) e Carson (2012) sugerem nos seus estudos que o espaço exterior, de certa forma, deve oferecer e promover o sentido de empatia e sensibilidade para com o meio envolvente e os seres que dele fazem parte, mantendo e fortificando um sentimento de valorização ao mundo e do mundo. Numa

outra visão complementar, também conclui-se que este espaço, como já citado anteriormente, cria oportunidades de aprendizagens diversas, e parte delas são atividades que envolvem um certo nível de compreensão da segurança e dos riscos a que deste espaço estão as crianças sujeitas.

Por outro lado, também nos ajudam a concluir que estas brincadeiras, livres ou orientadas, de certa forma, beneficiam as crianças que apresentem Necessidades Educativas, em particular crianças que apresentam distúrbio como a hiperatividade e deficit de atenção. Isto, em todas as crianças, favorece o desenvolvimento de competências e capacidades.

Ainda Bilton, Bento e Dias (2017), trazem-nos artigos conclusivos de que o desenvolvimento de atividades e experiências neste espaço, o espaço exterior, ajuda, de certa forma, no fomento de um clima interpessoal e para com o mundo, de liberdade, empatia e paz, ajudando as crianças a resolverem problemas tais como emoções negativas fortes e acaba por ajudar no fortalecimento da sensação de pertença e bem-estar na sociedade e no mundo, ajudando a combater o sedentarismo. Desta forma, complementamos ainda estas ideias com ideologias inovadoras emancipadas pelo Professor Catedrático Carlos Neto, dando ênfase ao facto de que “necessitamos de contactar mais a Natureza, porque a conceção com o mundo natural é fundamental para o processo de desenvolvimento humano”. Este especialista ainda nos ajuda a refletir que, de acordo com ideias do mesmo, “não podemos viver separados do Universo, no sentido de conhecer as propriedades do corpo e as propriedades da Natureza”¹.

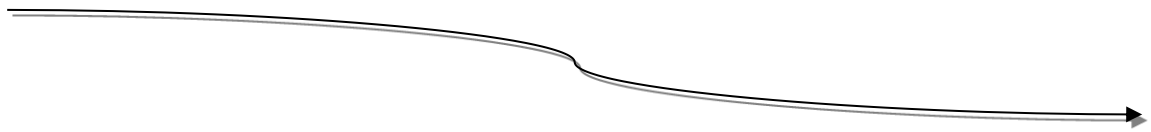
Desta forma, obtemos uma vasta evidenciação de alguns aspetos que nos ajudam a focar o estudo no espaço exterior. Resta-nos, por outro lado, perceber de que forma é que este espaço pode ser rentabilizado, para melhor promover estas aprendizagens. Sendo assim, o educador apresenta um papel preponderante no planeamento e organização deste espaço, de forma intencional. Quando o educador pensa e planeia o espaço tem de ter em conta algumas dimensões, tais como, as dimensões dos espaços de atividades e quais as áreas e espaços de jogo vão existir, assim como os recursos disponíveis e possíveis de serem adquiridos, para além da existência, a quantidade e a qualidade dos materiais naturais pertencentes a cada um desses espaços, considerando aspetos que dizem respeito aos elementos topográficos da região onde a instituição está inserida. Para tal planeamento, também é necessário ter em atenção os parâmetros de segurança e assunção do risco, de forma a potencializar variadas situações e contextos que favoreçam várias experiências de aprendizagem, sendo assim, complementamos com ideias de Carlos Neto, no seio em que podemos destacar que “brincar e ser

¹ Link do vídeo de suporte às citações: https://www.youtube.com/watch?v=emDnH-h3aRE&ab_channel=TEDxTalks (Consultado em janeiro de 2021).

ativo na infância, é o melhor caminho para se se feliz, empreendedor e ter sucesso na idade adulta”². Desta forma, brincar no meio exterior emancipa o máximo potencial de cada uma das crianças, fortalecendo a ideia de desenvolver um adulto mais competente.

² Link do vídeo de suporte às citações: https://www.youtube.com/watch?v=emDnH-h3aRE&ab_channel=TEDxTalks (Consultado em janeiro de 2021). As citações referenciadas, neste último texto, que dizem respeito ao Professor Carlos Neto, foram retiradas do formato audiovisual destacado, respectivamente, nesta nota de rodapé e na anterior.

CAPÍTULO III – Enquadramento Metodológico



RESUMO

Num processo de investigação torna-se fulcral destacar as abordagens metodológicas, assim como os métodos e as técnicas utilizadas pelo investigador, no que compete à recolha e análise de conteúdo. Neste sentido, neste capítulo tem lugar o desenvolvimento destas referências, sendo visto como referências em todo o desenvolvimento do processo de investigação, e também aliado ao processo de intervenção pedagógica que incorpora o processo de investigação. Referenciam-se temas como a abordagem metodológica utilizada, o foco e os objetivos de investigação, o plano de intervenção, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Faz-se ainda uma breve teorização sobre a análise qualitativa dos dados.

1. Abordagem metodológica

Em termos de metodologia de investigação esta desenvolve-se de acordo com uma metodologia de investigação-ação, isto é, de acordo com as ideias de Coutinho, et al. (2009), de onde a investigação decorre da ação, e esta, por sua vez, serve de base para a investigação, concebendo a ideia de investigar agindo. Faz-se uma análise investigativa através de técnicas e instrumentos de recolha de dados como: registos de incidentes críticos; análise dos produtos; análise da interação; autoavaliação; entrevistas, entre outros processos que se consideram oportunos e adequados. Por outro lado, a abordagem metodológica utilizada na intervenção pedagógica, ação esta que sustenta o processo de investigação, centra-se num modelo de Projeto Curricular Integrado.

Exploramos de seguida as teorias e metodologias de investigação, nomeadamente a metodologia de investigação-ação, que é a de que nos usufruímos para o desenvolvimento do presente estudo. Desta forma, com um suporte teórico de vários autores, exploramos o conceito de investigação-ação, as suas características, princípios e finalidades, de forma a podermos idealizar a sua apropriação ao presente estudo investigativo.

A investigação-ação é uma metodologia de investigação que, de certa forma, é utilizada com mais frequência no setor da educação. De acordo com ideias desenvolvidas por Coutinho et al. (2009, p. 359), a metodologia de investigação-ação apresenta-se como “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção”. As conclusões e emergências de mudanças provenientes de estudos desenvolvidos através da metodologia de investigação-ação propõem um estímulo à reflexão crítica das práticas.

De acordo com ideias de Latorre (2003, p. 20, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358) , a emancipação e o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação, surge no contexto quem que se começou a idealizar o professor como um constante investigador das suas práticas e ações educativas. Desta forma, é dada uma importante relevância ao pensamento reflexivo, sendo que, de acordo com os autores, “é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schon (1983)” (Coutinho, et al., 2009, p. 358).

Por outro lado, como complemento a estas teorizações Coutinho et al. (2009), procedem a um levantamento de conceitos sobre o que seria visto como investigação-ação, por parte de variados autores. Em jeito de resumo, é-nos evidenciado que a metodologia de investigação-ação pode ser vista como o estudo de situações do foro social, constituindo por uma prática, considerada até moral e crítica, desenvolvida como forma de melhorar aspetos qualitativos da sociedade. De acordo com Lomax (1990, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360), podemos ter em evidencia e que a investigação-ação pode ser vista como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”.

Como verificamos que a reflexão sobre a práxis social atinge um dos objetivos principais desta metodologia, podemos refletir que esta será usufruída por profissionais da área das ciências sociais, de acordo com ideias de Bartalomé (1986, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360).

Assim, de acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação decorre da ação, e esta, por sua vez, serve de base para a investigação, concebendo a ideia de investigar agindo. Assim, de acordo com os autores, “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”. (Coutinho, et al., 2009, p. 360)

É, desta forma, que se conclui que esta metodologia é aliada da mudança e para tal centra-se numa reflexão crítica da prática. Assim, apropriamo-nos, de seguida, das ideias destacadas por (Coutinho, et al., 2009), vistas como sendo características da metodologia de investigação. Os autores referenciam a metodologia de investigação-ação como participativa e colaborativa, no sentido em que existem vários sujeitos implícitos e implicados no processo de investigação e ação. Centra-se também numa prática relacionada à intervenção, tendo suportes teóricos como fundamentos, mas não se limita aos mesmos. Refere-se também como uma metodologia cíclica, no sentido de explicar que os vários

dados recolhidos promovem a mudança. Esta mudança ocorre de acordo com as práxis reflexivas, que, proveniente destas, advêm novas mudanças. É também uma metodologia que é crítica, no sentido já retratado de se centrar em processos de práticas reflexivas, como já debatido e assimilado, através das teorias de Dewey, sobre a visão do professor como um investigador e pensador crítico sobre a ação. E, por fim, com estas práxis reflexivas, esta metodologia apresenta também uma dimensão autoavaliativa.

Ainda, por outro lado, Coutinho et al. (2009) propõem um modelo de subdivisão de modalidades, no que concerne ao entendimento efetivo deste tipo de metodologia de investigação, dividindo-a em três modalidades principais, que permite objetivar o que será investigado. Podemos nos deparar com uma modalidade mais técnica, no qual é objetivo “melhorar as ações e a eficácia do sistema”, motivo este em que o investigador é um “especialista externo”. Por outro lado, podemos também deparar-nos com uma modalidade que se recai mais sobre uma componente prática, com o objetivo de “compreender a realidade”, no qual o investigador apresenta um “papel sociocrático (favorecendo a participação e a autorreflexão)”. Por fim, numa terceira modalidade, a emancipatória ou crítica, os autores enunciam que é objetivo de esta “participar na transformação social”, em que o investigador se torna num “mediador do processo”. (Coutinho, et al., 2009, p. 364).

Nesta metodologia de investigação a ação interventiva torna-se parte do processo de intervenção, e a própria intervenção torna-se objeto de estudo reflexivo, envolvendo fases cíclicas de reflexão e intervenção, usufruindo desta para realçar e concluir aspetos sobre determinado foco reflexivo.

2. Questão e objetivos de investigação

Torna-se essencial estabelecer um foco de estudo principal e definir uma temática/questão e objetivos de investigação, com base a desenvolver uma análise qualitativa dos dados ampla, aprofundada e organizada. Assim, tendo em conta a dimensão organizativa do trabalho, a questão e os objetivos da investigação, vistos como metas às quais pretendemos dar resposta para o sucesso da reflexão, foram retratados no âmbito da argumentação apresentada no Capítulo I, são os seguintes:

Questão de investigação – Que contributos o espaço exterior pode aportar na construção de aprendizagens integradas e significativas no contexto da Educação Pré-Escolar?

Objetivos de investigação – 1) Refletir sobre as potencialidades do espaço exterior como agente educativo; 2) Compreender os contratempos em desenvolver atividades no espaço exterior.

3. Plano de intervenção pedagógica e de investigação

Já detalhado no Capítulo I, no qual consta a caracterização do contexto onde foi desenvolvido Projeto Curricular Integrado, sustento do projeto de investigação, houve a necessidade de definir prioridades de ação, que orientaram a ação pedagógica, para com a finalidade de fazer um levantamento profundo de dados que promovessem o processo de investigação. Sendo assim, em primeiro lugar, a prática teve por base o cumprimento das teorias oriundas das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, de 2016 (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), assim como nos objetivos estabelecidos no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017). Este último utilizado a título informal, para com a finalidade do desenvolvimento de competências, pois este perfil está apenas consignado, de forma oficial, para o período da escolaridade obrigatória. Isto faz-me lembrar que não se pode deixar de salientar que estão presentes, na introdução, as razões da opção por trabalhar, no processo de investigação, apenas na Educação Pré-Escolar.

Por outro lado, é essencial destacar que uma das prioridades deste projeto foi ter em conta teorias que retratam conceitos como aprendizagens significativas e integradas, desenvolvendo a criança integralmente, isto é, em todas as suas potencialidades, respondendo aos seus interesses, permitindo contruir conhecimento sobre a realidade em que cada uma vive.

Sendo assim, de forma a dar voz às crianças, convergindo com ideologias defendidas pelas OCEPE, o núcleo globalizador deste projeto surgiu da sistematização de três acontecimentos, ocorridos em dias diferentes do estágio. Estes acontecimentos já foram abordados no Capítulo I, deste documento, sendo que estão diretamente ligados aos Registos de Incidentes Críticos (Estrela, 1994; Alarcão & Tavares, 2003) presentes na secção dos anexos (Anexo 01).

Portanto, pensamos que esses incidentes foram elementos pertinentes para desencadear um projeto de intervenção pedagógica sobre a temática dos animais e dos insetos, propício para a construção de conhecimento sobre os mesmos, desconstruindo também estereótipos de um possível receio que estes seres vivos possam proporcionar nas crianças deste grupo.

Consideramos como pertinente para o projeto de intervenção pedagógica, o constructo do PCI como um processo curricular e pedagógico como catalisador do espaço exterior para a motivação e a significativade nas aprendizagens das crianças. Contudo, fazemos uso curricular/pedagógico do mesmo sem dele querermos proceder a um processo explícito de investigação relativamente às suas potencialidades como elemento também ele promotor da utilização do espaço exterior, da comunidade

educativa e dos recursos locais para a significatividade e contextualização das aprendizagens (Alonso, 2001, 2004).

Sendo assim, nasceu desta forma o Projeto Curricular Integrado, denominado mais tarde, pelas próprias crianças, em diálogo com os educadores, como “Vamos conhecer novos amiguinhos. Os insetos e os aracnídeos”, surgindo este também como um processo de uma mais-valia no aproveitamento do espaço exterior no desenvolvimento das aprendizagens.

3.1. Desenho global do Projeto Curricular Integrado

Uma vez caracterizado o contexto e o grupo-turma em que se desenvolveu o projeto de intervenção, assim como o núcleo globalizador, achamos pertinente apresentar um esquema geral da organização e estruturação de todo esse projeto. Este desenho, desenvolvido através do levantamento e análise dos interesses e necessidades das crianças, “serve para articular, tanto vertical, como horizontal e lateralmente, todas as atividades curriculares” (Alonso, 2002) que fazem parte deste PCI, pensando nas áreas de conteúdo trazidas pelas OCEPE, sempre tendo em conta um “sentido integrador e uma intencionalidade educativa, ainda que de forma aberta e flexível” (Alonso, 2002).

Desta forma, procede-se ao desenho global do Projeto Curricular Integrado desenvolvido. Este projeto, como já referido, parte dos interesses emancipados pelas crianças, decorrentes deste contexto, possibilitando fazer frente às necessidades do grupo de crianças. O desenho parte de uma questão central, que se prende com o núcleo globalizador, definido como, “Vamos conhecer novos amiguinhos, os insetos e os aracnídeos?”, enraizando-se numa série de atividades integradoras, que pretendem dar respostas a um conjunto de questões geradoras, que vão ao encontro dos interesses das crianças.

É-nos importante ressaltar que fazemos uma apropriação de alguns conceitos de PCI, adaptando-os a uma realidade específica, no qual tivemos uma duração de tempo mais limitada do que seria expectável nos pressupostos de PCI defendidos por Alonso, sendo que desta forma, cada Atividade Integradora foi realizada numa duração de cerca de 60 minutos. Contudo, os conceitos trabalhados ao longo das AI, foram sendo alvo de revisão durante todos os dias da semana de trabalho, planeado, pela educadora cooperante.

Sendo assim, surge uma primeira Atividade Integradora (AI), que se prende com o levantamento das conceções prévias das crianças, no que diz respeito a este núcleo. Esta primeira AI tem também o objetivo de aferir quais os seres vivos que as crianças têm realmente interesse trabalhar, sendo que só depois da concretização desta é que se desenharam as seguintes, colmatando

o projeto num momento de reflexão, avaliação e partilha de todo o processo de aprendizagem construído.

Seguindo esta linha de pensamento, encontra-se representada na secção dos anexos dois elementos definidores do enquadramento geral da intervenção pedagógica (Anexo 04 – desenho global do Projeto Curricular Integrado e Anexo 05 - Tabela Geral da Intervenção Pedagógica), que têm como finalidade expor, de forma sistematizada e organizada, o PCI, do qual foi o sustente do processo de investigação, partindo dos interesses manifestados pelas crianças, desenvolvido ao longo do tempo com as mesmas e negociado de forma flexível, aberta e significativa para as mesmas.

3.2. Princípios educativos da intervenção pedagógica

De acordo com Freitas & Araújo (2001), o desenvolvimento de um PCI desenvolve-se através de uma reflexão crítica que dá origem à formulação de um conjunto de princípios educativos que fundamentam e orientam toda a intervenção educativa, pelo que, seguindo esta linha de pensamento, ao conceber um PCI deve-se ter em atenção a seleção e definição de princípios educativos. Neste contexto, o PCI em causa, “Vamos conhecer novos amiguinhos, os insetos e os aracnídeos?”, sustenta-se em determinados princípios, tais como, na *educação para a liberdade e a autonomia*, no sentido de se pensar numa “filosofia de educação que assenta na pessoa” (ME, 1988, p. 1). Pretende-se, desta forma, proporcionar um clima que motive para a autonomia, dando liberdade de escolhas, partindo da iniciativa das crianças, através do estabelecimento de normas e regras para o seu bem-estar. Pretende-se também “garantir a prática de atividades nas quais os alunos possam resolver situações problemáticas com autonomia” (Freitas & Araújo, 2001).

Por outro lado, outro dos princípios que evidenciamos, para o desenvolvimento deste projeto, centra-se no âmbito dos princípios psicopedagógicos, o *princípio da atividade*, no que concerne ao fomento de uma intensa atividade interna do pensamento das crianças, partindo de problemas e motivações intrínsecas a esta (Coll, 1991).

Ora, como estamos a trabalhar sobre uma base construtivista, de acordo com a participação ativa, de forma significativa e integrada, é-nos pertinente designar o *princípio da educação para o desenvolvimento integral*, como um dos principais e ter em consideração. Através deste pretende-se desenvolver o máximo potencial de cada criança, respondendo às exigências de cada uma, fazendo um aperfeiçoamento e “atualização das potencialidades do educando nos seus vários domínios (afetivo, cognitivo, social, psicomotor) de modo a contribuir para o seu enriquecimento” (Freitas & Araújo, 2001).

Está claro que, subjacente a estes princípios já estabelecidos como pontos base para trabalhar, podemos identificar ainda outro princípio que tem que ver com o *princípio da intencionalidade*, sendo que defendemos que o projeto surge com determinada intencionalidade, e que esta se vai complexificando e apropriando ou aprimorando, consoante o desenvolver do projeto, isto por parte de algumas conceções filosóficas (Alonso, 1996; Freitas & Araújo, 2001).

Por outro lado, a partir de algumas conceções sociológicas, podemos enunciar alguns dos princípios mais importantes, que dizem respeito ao ser social. Falamos então no *princípio da socialização*. Promovendo uma intensa participação e interação das crianças com os seus pares, estando aí ligado o *princípio da participação e o da cooperação*, no mesmo sentido de construir conhecimento através de interações de qualidade, entre pares. Fazemos referência também ao *princípio de abertura ao meio e à comunidade*, no sentido de tentar “criar circuitos de interação entre a escola, a família e os outros membros significativos para o processo educativo” (Freitas & Araújo, 2001).

Recorremos, por fim, a um dos princípios mais importantes, relacionado com um dos pontos relevantes para o processo de aprendizagem, que diz respeito à *significatividade das aprendizagens*. Este princípio, encontra-se ligado às conceções psicopedagógicas (Coll, 1991). Sobre a sua alçada, pretende-se promover situações que vão ao encontro dos interesses das crianças, favorecendo o fomento de situações que levem a aprendizagens significativas, dando sentido a todo o processo de aprendizagem. Defendemos que deve existir a ideia de que se deve “aprender significativamente, ligando a ação à reflexão, o saber ao saber fazer, a cultura escolar à cultura do quotidiano, de forma a que as crianças aprendam a agir e a refletir sobre a sua própria ação” (Freitas & Araújo, 2001), tentando sempre criar momentos de diálogo entre os intervenientes do ato educativo com o objetivo de refletir intensamente sobre os processos realizados, nomeadamente as crianças como sujeitos ativos do processo de construção do seu conhecimento.

3.3. Processo de investigação – Atividades Integradoras

Partindo do pressuposto que todas as Atividades Integradoras, nalgum momento, foram desenvolvidas numa lógica de compreender os contributos e as potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento de aprendizagens integradoras e significativas, assim como de alguns constrangimentos identificados, temos em consideração o PCI, de forma global, no processo de análise dos resultados. Contudo, por uma questão de gestão, de síntese e economia de espaço deste trabalho, precisamos de incidir a nossa apresentação e discussão de resultados, de forma mais detalhada sobre

uma parte considerada, a título exemplificativo e significativo, do processo de intervenção pedagógica, em função dos objetivos de investigação.

Assim, torna-se essencial focar, neste contexto de intervenção, as atividades que mais significativas se demonstram para o estudo investigativo já referenciado. Neste sentido, propomos o levantamento das Atividades Integradoras mais relevantes para o estudo, assim como das questões geradoras que delas fazem parte, especificamente. Desta forma, organizamos e expomos estas informações em formato de tabela (Tabela 1), com o princípio de suscitar o interesse para o estudo focal dos contributos e potencialidades do Espaço Exterior, visto como um suporte à sala de atividades. Por outro lado, referenciamos que cada uma destas Atividades Integradoras se encontram descritas com o devido pormenor no Capítulo IV, de apresentação e análise qualitativa dos dados.

Atividades Integradoras selecionadas para a apresentação e análise dos resultados do Processo de Investigação				
Mês e Ano	Dias	Atividade Integradora (subtemática)	Questões Geradoras	Duração (minutos)
Novembro de 2019	19 a 22	Atividade Integradora 1 - Vamos Conhecer os Insetos e aracnídeos?	O que sei sobre os insetos e aracnídeos? Vamos explorar? Vamos pintar? Qual ser mais quero conhecer?	60 min.
Dezembro de 2019	3 a 6	Atividade Integradora 2 - Vamos conhecer as formigas?	Vamos pensar? Vamos observar insetos? O que sei sobre as formigas? Vamos registar o que sabemos? Vamos ser formigas?	60 min.

Tabela 1 – Atividades mais significativas do Processo de Intervenção Pedagógica.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez que a metodologia de investigação-ação sustenta o desenvolvimento deste projeto, importa referir quais as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar no mesmo, sendo que, conforme referem Coutinho et al. (2009), em qualquer processo de investigação, torna-se necessário pensar nas formas mais adequadas para recolher a informação que a investigação proporciona. Assim, nesta circunstância interessa registar alguns dos meios a utilizar neste processo.

Nesta investigação, de forma a haver uma recolha de dados significativa para a análise qualitativa dos dados, achou-se pertinente a utilização de Registos de Incidentes Críticos, de Notas de Campo, do Diário Reflexivo, assim como de Registos Fotográficos do processo de intervenção pedagógica. Por outro lado, ainda relativamente às técnicas deste projeto, a mais prevalecte focou-se

na Observação Participante.

Explicando um pouco sobre cada um dos métodos escolhidos, em modelo descritivo e sintético, ressaltamos que, no que diz respeito aos Registos de Incidentes Críticos, de acordo com Neves (1994, p. 1), estes “consistem numa forma de descrever comportamentos poucos habituais (negativos ou positivos) que se revelam espontaneamente dentro ou fora da aula”. Este autor, em particular conclui que

os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento dos alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles. Desta forma, os dados de observação que vamos recolhendo tornam-se mais precisos, sobretudo em domínios onde as técnicas objetivas ou são inexistentes ou pouco adequadas. Tal situação verifica-se quando queremos avaliar as relações sócio-afectivas, as atitudes e alguns traços da personalidade.

Por outro lado, descrevemos um pouco sobre o entendido pelos conceitos de Notas de Campo e Diário Reflexivo. As notas de campo consistem numa coleção de registos que decorrem da observação do contexto e dos seus acontecimentos. A compilação destes registos favorece a construção do Diário Reflexivo. É necessário destacar um foco em questão, neste caso da investigação, de forma a orientar estes registos.

Por outro lado, damos o parecer favorável da utilização de Registos Fotográficos do processo de intervenção pedagógica, com vista a recolher evidências e informação visual, para mais tarde serem alvo de referência e análise. Ressaltamos que todo o levantamento destes Registos Fotográficos foi planeado, com vista a focar na questão de investigação e que todas as informações visualmente disponíveis no documento, protegem os participantes deste processo, sendo que, respeitando critérios éticos, os participantes, essencialmente as crianças, não poderão ser identificados através destes registos, sendo que a utilização das evidências visuais presentes no documento, são e devem, ser utilizados para fins meramente académicos.

Por fim, no que diz respeito à técnica prevalecente utilizada para emancipação de todos os registos, que acabaram por se tornar instrumentos de análise, como, por exemplo, as notas de campo e o diário reflexivo, temos a Observação Participante (Estrela, 1987; Alarcão & Tavares, 2003). A observação participante foca-se na observação direta e na partilha ou intervenção colaborativa, se as circunstâncias o permitirem, neste último caso, normalmente sem uma intenção específica e imediata, a não ser a captação da realidade de forma integrada. Nessa lógica também se referencia como uma observação não instrumentalizada, pois não incide num aspeto específico que queiramos

registar ou apreender. Poderá haver uma partilha de interesses, atividades, diálogos entre o grupo alvo de atenção. Esta observação está, sobretudo, interessada numa apreensão de forma global e holística da realidade, podendo o observador integrar-se no grupo de forma cooperante com os mesmos em diferentes tarefas mais ou menos previamente estruturadas. Contudo, a faceta da observação participativa obedece a um sentido imediato e criado pela significatividade do momento, que proporciona o sentido para essa interação com o educador/professor e com os alunos/crianças. Pode também a observação, por vezes, assumir um carácter mais direcionado e planeado, de acordo com determinado foco, ainda que sem perder essa visão global das interações. Nessas circunstâncias podemos estar perante uma observação que a literatura identifica como focalizada ou direcionada, em que se pode estar munido de instrumentos de registos de dados e daí também a designação de observação instrumentalizada.

5. Análise qualitativa dos dados

Exploramos as teorias e metodologias de investigação, nomeadamente a metodologia de investigação-ação, que foi a de que nos apropriamos para o desenvolvimento do presente estudo. Aliado a esta metodologia, surge a necessidade de haver uma recolha, organização, apresentação e análise de dados relativos a aspetos ao foco do estudo investigativo. Por isso, voltamos aqui a referir, neste Capítulo, de forma sucinta, a questão e objetivos da investigação, assim como os objetivos da intervenção pedagógica, que permitiram concretizar as ações suscetíveis de análise para o processo investigativo. Agora, no seguimento deste processo metodológico, considera-se pertinente clarificar desta forma alguns aspetos relativos às teorias de análise de dados qualitativos (Esteves, 2006; Gibbs, 2009), em boa medida inspirada na conhecida “análise de conteúdo” de Bardin (1977), referente a dados qualitativos, tendo por base o processo metodológico guiado pela investigação-ação, que se torna no referencial utilizado para analisar as atividades foco de estudo. Embora se explicita aqui o conceito de “análise de conteúdo”, aquilo que nos parece mais adequado referir que fizemos relaciona-se com a aplicação de alguns dos princípios subjacentes a essa técnica de análise de dados, sejam eles qualitativos ou quantitativos. Um cabal cumprimento dos pressupostos de “análise de conteúdo” de Bardin (1977), remete-nos para um conjunto alargado e complexo de passos, que são difíceis de os contemplar (na sua exaustividade), mas que nem por isso comprometem o esforço investigativo que aqui se pretende fazer.

O conceito de “análise de conteúdo” provém de ideias e técnicas para tratamento e análise de dados, recolhidos previamente, sejam eles de base qualitativa ou quantitativa, de forma aprofundada e

partilhada entre pares. Inspiramo-nos na organização, em algumas etapas e no desenvolvimento deste estudo, através do modelo de Análise de Conteúdo, desenvolvido por Laurence Bardin, de forma a desenvolvermos uma análise qualitativa dos dados. De acordo com (Lima & Pacheco, 2006, p. 107), os dados referenciados, como qualitativos ou quantitativos, podem pertencer a naturezas e origens diversas, e, sendo assim, como forma de explicar melhor estas naturezas e origens, estes autores evocam a tipologia dos dados, sugerida por Van der Maren (1995), como forma de dar evidência a dois tipos de dados com que o investigador tem de lidar, sendo eles, os dados invocados pelo investigador e os dados suscitados pelo investigador. Os autores fazem a distinção de que os dados invocados pelo investigador, dizem respeito a todos os “traços que existem independentemente da sua ação” (Lima & Pacheco, 2006, p. 107), isto é, podemos falar de dados levantados através da observação direta, de registos de protocolos, através de notas de campo, artigos de jornal, livros, entre outros. Por outro lado, no que diz respeito aos dados suscitados pelo investigador, os autores referem que poderão ser colocadas em evidência os dados recolhidos através de respostas abertas em questionário, entrevistas, diários, histórias de vida, portefólios, entre outros.

Desta forma, a análise de conteúdo foi surgindo no seio científico, a partir dos anos 50, como forma de estudar “fenómenos humanos e sociais” (Lima & Pacheco, 2006, p. 107). De acordo com ideias base destes mesmos autores, uma das características e foco primordial desta análise de conteúdo que estamos a retratar, é o facto de através de dados e comunicações complexas e numerosas, haver a extração de conhecimento simplificado, facilitando a sua leitura e perceção. Podemos afirmar que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo” (Stemler, 2001, citado por Lima & Pacheco, 2006, p. 107).

Em fecho conclusivo sobre o conceito de análise de conteúdo, destacamos que a nosso ver, e de acordo com as ideologias já descritas, temos como análise de conteúdo um conjunto de comunicações, informações e dados complexos, os quais são alvo de uma posterior sistematização. O investigador, como forma de sistematizar estes dados, pode eventualmente realizar um conjunto de inferências, que podem ser corroboradas por outros dados, de outros autores, ou por outros processos e técnicas de recolha de dados. Ora, desta forma, para se poder dar lugar a uma análise de dados efetiva, há que ter em conta aspetos, tais como, a categorização dos dados referentes a determinada investigação. Desta forma pretendemos desenvolver um pouco sobre a classificação dos dados recolhidos, vistos como pertinentes.

Surtem desta forma conceitos que se têm de ter em conta na seleção dos dados, tais como, identificação dos dados pertinentes, assim como as categorias ou classes de agrupamento dos dados, e os tipos de processos, abertos ou fechados. Quando referenciamos o conceito de identificação dos dados pertinentes, destacamos que se torna importante fazer o levantamento de dados, neste caso, dados estes que se demonstrem passíveis e que vão ao encontro dos objetivos de estudo de determinado foco investigativo. Por outro lado, referenciámos também as categorias ou classes sob o qual se podem agrupar ou organizar estes dados. Este agrupamento será feito de acordo com os tipos de processos. Os processos fechados, dizem respeito a “todos os casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a usa para clarificar os dados” (Lima & Pacheco, 2006, p. 109). Por outro lado, os procedimentos abertos ou exploratórios são, de certa forma, os mais usufruídos nos estudos de índole educacional. De acordo com os mesmos autores “faltam teorias gerais de descrição e explicação de muitos fenómenos, pelo que, sempre que é assim, as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material” (Lima & Pacheco, 2006, p. 110). Fala-se, desta forma, de um processo de análise caracterizado como sendo intuitivo.

Por fim, com base nestas organizações de dados, “a interpretação dos resultados da análise de conteúdo subordina-se necessariamente, em primeiro lugar, à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas” (Lima & Pacheco, 2006, p. 120), sem desconsiderar que o estudo possa ser orientado através da concretização dessas questões na formulação de objetivos que orientem o processo de investigação.

CAPÍTULO IV – O Espaço Exterior na Construção de Aprendizagens Integradas e Significativas



RESUMO

Dando continuidade à linha de pensamento realçada nos capítulos anteriores deste documento, o desenvolvimento do próprio Projeto Curricular Integrado, em Contexto Pré-Escolar, desenvolveu-se num aglomerado complexo de diversas atividades integradoras, respondendo às questões geradoras através de tarefas. Por ser motivo fulcral deste documento dar lugar ao estudo investigativo, neste capítulo realçamos as atividades integradoras e mais especificamente as questões geradoras, que se relacionam mais significativamente com o foco de estudo em questão já enunciado, o espaço exterior à sala de aula.

Faz-se neste capítulo a apresentação e a análise qualitativa dos dados. Desta forma surge primeiro uma síntese descritiva das atividades mais pertinentes para tal, de forma a facilitar o processo de análise de dados qualitativa, para com a finalidade de dar resposta às questões orientadoras emancipadas através do tema em estudo, isto é, as potencialidades do espaço exterior, como suporte à sala de atividades.

Sobressalta-se que ainda nesta descrição estão presentes os pressupostos, enquadramentos e fundamentos teóricos e metodológicos apresentados e desenvolvidos nos capítulos anteriores, para, de forma efetiva, podermos flexionar um processo de reflexão e análise das práticas educativas desenvolvidas no decorrer das intervenções práticas em contexto educativo.

1. AI 1 – Vamos conhecer os insetos e aracnídeos?

Neste primeiro ponto vamos proceder à descrição e análise da Atividade Integradora 1 (AI1), intitulada “Vamos Conhecer os Insetos e aracnídeos?”. Esta surgiu como primeiro ponto de identificação e levantamento de conceções prévias dos alunos... Desta forma, numa primeira instancia faz-se a descrição da atividade integradora 1 e posteriormente a análise dos dados, corroborando os dados recolhidos com referências autorais.

1.1. Descrição da Atividade Integradora 1

Esta foi a primeira intervenção desenvolvida no contexto inerente ao PCI. Com base nisto, esta primeira intervenção foi organizada em 4 momentos de intervenção primordiais, respondendo a quatro questões geradoras respetivamente.

No primeiro momento da AI1, foi objetivo dar resposta à primeira questão geradora, enunciada como “O que sei sobre os insetos e os aracnídeos?”. Neste contexto, foi dinamizada uma sessão de

mediação leitora, com o intuito de fomentar o pensamento e fazer um levantamento de ideias prévias, que as crianças tinham sobre tema de intervenção (“Os insetos e os aracnídeos”). Esta mediação leitora foi desenvolvida em três momentos primordiais: o momento de pré-leitura, o momento de leitura e o momento de pós-leitura. Em todos os momentos da mediação foram levantadas questões, pelo educador, para com a finalidade de levar as crianças a apropriarem-se do conto, favorecendo ideias sobre o tema da intervenção pedagógica.

Posteriormente no segundo momento, deu-se resposta à questão geradora “Vamos Explorar?”. Inicialmente, planeou-se desenvolver esta atividade de exploração no meio exterior, no próprio meio exterior e pretendia-se que, através do meio exterior e do contacto com este, as crianças descobrissem os vários insetos trabalhados na história ou outros de interesse.

Contudo, por causa das consequências e da permanência de más condições meteorológicas durante todo o momento de intervenção e durante toda a semana planeada para esta atividade integradora, fomos forçados a rever o plano de intervenção e a alterar o espaço utilizado para a desenvolver. Neste contexto, a tarefa foi desenvolvida no espaço interior da sala em vez de no espaço exterior. Seguindo esta linha de pensamento, forneceu-se às crianças a mesma folha de registo que seria utilizada para explorar e descobrir o espaço exterior, em busca de insetos. Posto isto, colocaram-se previamente alguns livros que continham assuntos referentes a insetos, em cima das mesas de trabalho presentes na sala, sendo que o objetivo passou por as crianças folhearem os livros e procurarem os insetos nos mesmos, partilhando e rodando os livros entre elas, de forma a registar, na folha de registos, de forma completa, tentando identificar o máximo de insetos. Os livros iam rodando e as crianças teriam a oportunidade de negociar o empréstimo dos seus livros, com os colegas, para com a finalidade de conseguirem concluir todos os registos ou ainda fazer encontrar mais insetos do que os que estavam na folha de registo. Pode ser evidenciado este processo através da ilustração presente na secção anexos, onde se observam as crianças a explorar os seres vivos nos livros (Anexo 06, Figura 4)

No terceiro momento na intervenção pedagógica, dando resposta à questão geradora, “Vamos pintar?”, cada uma das crianças arrumou um livro na estante do cantinho da biblioteca, presente na sala, e foram buscar os seus materiais de desenho e pintura, com a finalidade de pintarem os registos que fizeram. Foram deixados alguns livros em cima das mesas para as crianças poderem pintar os seus registos com as cores originais dos insetos que conseguiram encontrar (Anexo 07, Figura 5).

No quarto momento, dando resposta à questão geradora, “Qual ser vivo mais quero conhecer?”,

desenvolveu-se uma atividade de revisão e seleção dos temas a trabalhar nas intervenções seguintes do próprio projeto. Esta atividade foi planeada para ser desenvolvida no espaço exterior, e como foi em dias distintos da semana, as condições meteorológicas destacaram-se como propícias ao seu desenvolvimento no espaço exterior, pelo que foi possível desenvolver como planeado neste espaço. Foi desenvolvida no espaço exterior alicerçado à sala de atividades. Desta forma, foram colocadas cadeiras, no relvado do espaço exterior designado, em forma de anfiteatro, para as crianças escolherem um lugar e se sentarem, e foi colocada uma cadeira para os docentes em frente a estas (Anexo 08, Figura 6). Já no exterior, sentados, o educador fez o levantamento de algumas questões sobre as tarefas que já haviam sido desenvolvidas, dando resposta às questões geradoras trabalhadas anteriormente, com vista a fazer uma breve revisão e síntese, relembrando as crianças do trabalho e das aprendizagens que, porventura, construíram. Posto isto, o professor apresenta uma tabela já pré-feita pelo mesmo, contendo todos os insetos que foram trabalhados no conto do primeiro momento da atividade integradora e alguns que as crianças manifestaram interesse, como, por exemplo, a abelha. Neste contexto o educador pede para as crianças, uma a uma, irem ao pé dele, olharem para as imagens, lembrando-se das aprendizagens e escolherem quatro insetos que mais gostava de conhecer. As crianças registaram com círculos dentro de cada área limite estabelecida no cartaz (Anexo 09, Figura 7). Posteriormente, algumas crianças começaram a ter muito frio e foi pedido, pela educadora cooperante, para regressarmos ao interior da sala de atividades, sendo que houve depois a contagem, em ambiente interno à sala de atividades, do número de votos que teve cada inseto. Desta forma, os subtemas para as próximas intervenções foram estabelecidos como a formiga, a aranha, a joaninha e a borboleta respetivamente.

Neste contexto da AI1, os principais recursos utilizados foram: uma folha de registo, anteriormente elaborada pelo educador; e uma tabela pré-feita, de acordo com os seres vivos trabalhados nos momentos anteriores. Estes recursos demonstraram a sua pertinência no desenrolar das atividades, pois permitiram dar sequência natural ao plano estabelecido.

1.2. Análise da Atividade Integradora 1

Relembrando a descrição emancipada acima, propomos fazer a análise da AI1, neste caso com o objetivo primordial de referenciar e analisar somente os momentos-chave, designados como relevantes para o estudo investigativo em questão, focado nas potencialidades do espaço exterior como aliado à sala de atividades, promovendo aprendizagens integradas e significativas.

Nesta linha de pensamento, é-nos pertinente realçar que podemos destacar duas questões geradoras chave, relevantes para o estudo, sendo a segunda e a quarta questões geradoras. Como já descrito, a segunda questão geradora designa-se como “Vamos explorar?” e a quarta designa-se como “Qual ser mais quero conhecer?”.

O que há de semelhante nestas duas questões é que foram as duas planeadas para ser desenvolvidas no espaço exterior aliado à sala de atividades, mas foram desenvolvidas em dias diferentes da semana. Contudo, por motivos de força maior, somente uma delas foi desenvolvida no espaço exterior. A segunda questão geradora teria na sua base, uma tarefa exploratória e de descoberta orientada do espaço, dos seres e dos materiais nele existentes, possibilitando às crianças a interação direta com este, promovendo a construção de conhecimentos integrados e significativos no contexto do tema de intervenção pedagógica. Evidenciamos que não foi possível desenvolver esta atividade no espaço exterior, devido a condições meteorológicas adversas e contínuas. Desta forma, o objetivo exploratório e de descoberta, fomentado nesta tarefa, foi promovido dentro da sala de atividades, através da procura e descoberta dos insetos em livros. Ora, idealmente, teríamos como objetivo fulcral desenvolver a tarefa no espaço exterior, como forma de envolver as crianças no mundo, envolvendo-as num ambiente mais livre, um ambiente aberto, natural, motivando-as na interação com o meio ambiente. Em vez dessa ideologia, foi-nos barrada essa possibilidade por motivos maiores e o acesso ao espaço exterior foi interdito. Contudo, as crianças envolveram-se na exploração através dos livros e concluíram todas as tarefas, culminando na pintura dos registos.

Por outro lado, desenvolvido noutra dia da semana, a quarta questão geradora foi passível de ser desenvolvida, como planeado no espaço exterior. Esta tarefa de reflexão, mediação e seleção de temas foi desenvolvida no espaço exterior alicerçado à sala de atividades. Durante a atividade, as crianças mantiveram-se motivadas, realizando várias perguntas e respondendo às perguntas fomentadas pelo educador, com vista à reflexão do que já havia sido trabalhado. Evidencia-se que as crianças estavam alerta dos estímulos sonoros, visuais e olfativos que as rodeavam. Poderemos eventualmente referenciar que o espaço exterior se distingue por providenciar múltiplas experiências, de variadas formas e cheiros, que se tornam e podem eventualmente fomentar momentos de aprendizagem, individual ou coletiva, significativa para a criança ou o grupo de crianças.

Motivou-se um ambiente calmo, onde nenhuma criança levantou a voz em nenhum momento. Não houve qualquer tipo conflitos ou animosidade durante o processo de intervenção. Enquanto uma criança se aproximava para selecionar os seres que queria trabalhar e registar, todas as crianças

faziam silêncio e observavam o meio e os seus colegas. Sentadas em anfiteatro, todas conseguiram observar bem o que estava a ser registado, estando numa posição favorável à observação, assim como de iluminação, sendo esta natural. No final da atividade de registo, o educador dialogou com as crianças, promovendo um levantamento sobre os registos feitos pelas crianças, sempre num tom de voz calmo e de médio volume. Mais tarde, algumas crianças começaram a dar sinais de terem frio, pois estavam a tremer, e a educadora cooperante propôs concluir a tarefa de contagem dos registos no interior da sala de atividades, ao que as crianças anuíram com agrado.

Esta última tarefa, proporcionou a interação com o meio exterior, promovendo e sistematizando aprendizagens. Este foi um exemplo de uma atividade que poderia ser realizada por completo no espaço da sala de atividades, mas optou-se por realizar no espaço exterior, com vista a podermos corroborar a afirmação de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 27), quando dizem que “se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”.

Foi ainda no seio desta tarefa que, através da conversa mediada com as crianças, ouve a emancipação do interesse destas em criar uma área específica para o conhecimento do mundo, no qual seriam colocados objetos utilizados na exploração das atividades seguintes, objetos estes naturais, amostras de insetos, entre outros. Desta forma, evidenciamos que são visíveis neste caso as considerações de Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p. 27), quando referenciam que é através de diversas formas de interação, contacto e exploração direta com materiais naturais, que por sua vez, “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” .

Foi essencial a planificação e estruturação do trabalho a ser desenvolvido neste espaço, razões pelas quais seguimos as ideologias do documento orientador das práticas na educação pré-escolar, emancipando e tentando sempre oferecer a oportunidade de fomentar atividades físicas e recreativas, num ambiente natural e livre, e desta forma, vamos ao encontro das ideologias defendidas por (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27), ressaltando que

estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança.

De acordo com ideias referenciadas pelas mesmas autoras, através de sentimentos e emoções, como, por exemplo, a calma, a alegria e o sentimento de liberdade e fascínio, as crianças descobrem o mundo envolvente, criando aprendizagens sobre o mundo, fazendo pontes entre conhecimentos, e refletindo sobre os mesmos.

Referenciamos que este foi também um processo de aprendizagem participativa, que todas as crianças tiveram direito a expressar-se, sendo que o papel do educador centrou-se em orientar e guiar as crianças e, por consequência, o seu processo de aprendizagem. Foi na motivação da interação, da descoberta e da curiosidade, isto é, do lúdico, que todo um ambiente propício à aprendizagem foi fomentado.

2. AI 2 – Vamos conhecer as formigas?

Neste segundo ponto vamos proceder à descrição e análise da Atividade Integradora 2 (AI2), intitulada “Vamos conhecer as formigas?”. Esta surgiu como tema destacado como interessante a ser trabalhado pelas crianças do contexto. Desta forma, numa primeira instancia faz-se a descrição da atividade integradora 2 e posteriormente a análise dos dados, corroborando os dados recolhidos com referências autorais.

2.1. Descrição da Atividade Integradora 2

Esta foi a segunda intervenção desenvolvida no contexto inerente ao PCI, correspondente à segunda atividade integradora. Esta atividade desenvolveu-se no âmbito da atividade de negociação, feita com as crianças, decorrida na primeira intervenção, sob o qual se decidiram os subtemas deste projeto. Portanto, evidencia-se que a temática prevalente nesta segunda intervenção, centra-se em conhecer melhor as formigas.

No primeiro momento desta intervenção, dando resposta à questão geradora “Vamos pensar?”, propôs-se a visualização e exploração dos vídeos, “As saúvas – Uma sociedade de formigas (parte 1/2)”³, presente na rede *Youtube*, em grande grupo, assim como a exploração do livro, “O grande livro dos insetos”, de Yuval Zommer, relativo ao capítulo das formigas, de forma a complementar esta visualização. Durante esta atividade, fomentou-se o levantamento de ideias, sobre as formigas, decorrente da exploração dos vídeos e do livro, dirigindo a atenção das crianças com questões como, “Quais são as características físicas das formigas?”, “Como e de que elas se alimentam?”, “Onde

³ Links dos vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=-DUHpwqZZO> e <https://www.youtube.com/watch?v=TV7tA3YpHKo> (consultadas em dezembro de 2019).

habitam?”, “Como comunicam?” e “Qual a sua importância?”. Sendo assim, no decorrer da visualização do vídeo, de forma pausada, promoveu-se uma mediação sistematizada e progressiva. No final, fomentou-se um debate de ideias com vista a desenvolver uma revisão e sistematização dos conteúdos explorados e retratados no vídeo. Ainda, no decorrer deste primeiro momento, houve a possibilidade da criação de um cartaz de registos, sendo que as próprias crianças foram levantando ideias e conhecimentos sobre o que estavam a observar e a ouvir da explicação. Como se pode evidenciar no anexo 10, a forma de “design” do cartaz foi negociada com as crianças, sendo que, de acordo com a explicação e com as questões mediadoras que os educadores iam propondo, elas construíam frases oralmente e os docentes escreviam-nas (Anexo 10, Figura 8). Esta escrita foi realizada de forma lenta e, à medida que se escrevia uma palavra, dizia-a oralmente e as crianças identificavam-na.

No momento seguinte, explora-se a segunda questão geradora, “Vamos observar insetos?”, e, em grupos, são recolhidos exemplares vivos deste inseto, várias formigas, no espaço exterior, para dentro de um recipiente. Houve a divisão do grupo-turma em dois grupos e houve uma recolha e observação de amostras, sendo que esta recolha foi realizada numa planta que estava localizada no espaço exterior adjacente à sala de atividades que se apresentou como favorável para a colheita (Anexo 11, Figura 9). Não foi possível encontrar este ser vivo no espaço de recreio, devido à estação do ano e à baixa temperatura registada, sendo que, neste momento, no inverno, este ser tem tendência a desovar. Assim, esta procura e recolha teve de ser devidamente planeada. Foi realizada uma pesquisa prévia, por todos os espaços externos possíveis de forma a destacar o melhor local para esta recolha. Após a recolha, e com a ajuda de uma lupa, fez-se uma fila indiana (um a um), visto estar quase na hora de lanchar, dinamizando melhor as idas à casa de banho (Anexo 12, Figura 10). Sendo assim, cada criança à vez, pôde observar com a lupa, estes insetos, recolhidos para uma caixinha, com todas as condições para a sua sobrevivência, no qual houve uma mediação desta observação, ressaltando os pontos que tínhamos exposto no cartaz elaborado previamente.

De seguida, num terceiro e quarto momento aglomerados, respondendo às questões geradoras “O que sei sobre as formigas?” e “Vamos registar o que sabemos?”, cada criança teve a oportunidade de se expressar e destacar as suas aprendizagens através de um desenho.

Posteriormente, no quarto momento desta atividade integradora, deu-se resposta à questão geradora “Vamos ser formigas?”. Esta atividade foi desenvolvida no espaço exterior, neste caso no espaço exterior maior, utilizado para recreio. Este momento constou na planificação e desenvolvimento

de um aglomerado de jogos intitulados de “As formigas Trabalhadoras”. Neste jogo, o grupo de crianças foi dividido em duas equipas. Marcou-se uma linha de partida e uma linha de chegada, sendo que nesta linha colocou-se um arco para cada equipa. Selecionaram-se objetos variados, retirados da área da cozinha (mais especificamente, alimentos), e estes foram colocados em fila, até ao cesto, separados por cerca de dois passos, dentro da linha de partida e da linha de chegada. O objetivo era, à vez, a primeira criança de cada fila, a correr, devia pegar no primeiro objeto da fila de objetos e colocá-lo no cesto. Só quando a criança pousava o objeto e voltava à linha de partida de onde saiu, é que a próxima criança podia sair e efetuar o mesmo processo. O jogo terminava quando todos os objetos estivessem dentro de uma das cestas, isto é, quando uma das filas terminasse. Para o efeito de trabalho sobre a orientação espacial, podia ser construída a variação de, em vez da criança ter de pegar no primeiro objeto da fila, ter de pegar no último, ou consoante as orientações que o educador considerasse pertinente efetuar aos dois grupos. Por fim, procedeu-se à contagem dos objetos, primeiro em cada cesta, isto é, em cada conjunto, e posteriormente no total. Esta atividade envolveu trabalho em grupo.

Por fim, destaca-se que no momento de recolha das amostras de insetos vivos e na construção do seu habitat, parte dos mesmos foram colocadas na área do conhecimento do mundo, na altura ainda em construção pelas crianças, sendo que outra parte dos insetos foi devolvida ao meio natural dos mesmos seres.

Em jeito de sistematização, refere-se ainda que para esta atividade integradora foi necessário recorrer a uma panóplia diversificada de recursos educativos, entre os quais podemos destacar: computador e vídeos, cartaz (elaborado em colaboração com as crianças, durante a visualização dos vídeos), livro, frascos, lupa, canetas de feltro, folha branca, lápis de cores, arcos, objetos alimentares variados (brinquedos), cordas, materiais naturais. Todos estes materiais revelaram-se apropriados para a realização das atividades, cumprindo com a função essencial de correlacionar o as tarefas com o cumprimento dos objetivos pretendidos, tornando as aprendizagens significativas.

2.2. Análise da Atividade Integradora 2

Relembrando a descrição emancipada acima, propomos fazer a análise da atividade integradora 2, neste caso com o objetivo primordial de referenciar e analisar somente os momentos-chave, designados como relevantes para o estudo investigativo em questão, focado nas potencialidades do espaço exterior como aliado à sala de atividades, promovendo aprendizagens integradas e significativas.

Nesta linha de pensamento, é-nos pertinente realçar que podemos destacar duas questões geradoras chave, relevantes para o estudo, sendo a segunda e a quarta questão geradora. Como já descrito, a segunda questão geradora designa-se como “Vamos observar insetos?” e a quarta designa-se como “Vamos ser formigas?”.

O que há de semelhante entre estas duas questões é que foram as duas planeadas para serem desenvolvidas no espaço exterior contíguo à sala de atividades e ambas foram possíveis de ser realizadas no espaço exterior, tal como planeado. A segunda questão geradora caracteriza-se por ter uma índole mais exploratória e de descoberta e a quarta caracteriza-se por ter uma índole mais lúdica, de organização espacial e cooperação entre pares.

Na segunda questão geradora, o foco foi observar amostras dos insetos recolhidos e que estavam a ser trabalhados. Para tal, foram recolhidas amostras, em conjunto com as crianças, deste ser vivo e posteriormente foram analisadas as características trabalhadas no momento anterior a esta exploração.

Foi possível destacar que as crianças estavam motivadas para o desenvolvimento desta exploração e o ambiente exterior foi, de certa forma, propício para o encontro destes seres numa planta que estava no espaço exterior, em frente à sala de atividades.

No decorrer desta tarefa, as crianças tiveram oportunidade de experienciar estímulos visuais e táteis, sendo que, desta forma, os elementos do espaço exterior providenciaram experiências de aprendizagem, nomeadamente de conhecimento do ser, interação com o ambiente e recolha da amostra, de forma a não prejudicar o espaço e os seres vivos. Foi um momento partilhado por um coletivo de crianças e cada uma teve a oportunidade de experienciar o espaço exterior e os seus elementos. No final da recolha das amostras, cada criança teve a oportunidade de observar os insetos com uma lupa, fazendo a apropriação dos conhecimentos construídos.

Corroborando os dados com os ideais enunciados no capítulo II, referente ao tema do espaço exterior, entendemos que os elementos provenientes do meio exterior, naturais, materiais, não materiais, animados ou inanimados, fomentam, fortalecem e favorecem o desenvolvimento de competências e capacidades, a nível integral da criança (dimensão social, física, intelectual e emocional) e evidenciamos que criam situações que ajudam as crianças a construir conhecimento, não só sobre o mundo envolvente, natural, mas também de integração e entrelace de diversas áreas de conteúdo. Reconhecemos, então, através desta análise que, de acordo com ideias de Carson (2012) e Lysklett (2008), o espaço exterior, de certa forma, oferece e promove o sentido de empatia e

sensibilidade para com o meio envolvente e os seres que dele fazem parte, mantendo e fortificando um sentimento de valorização do mundo e um sentimento de pertença ao mundo.

Da mesma forma, foi possível desenvolver a tarefa da quarta questão geradora no espaço exterior. Neste caso, foram realizados jogos, de forma orientada, num espaço exterior mais amplo e específico para este tipo de brincadeiras, isto é, o espaço de recreio. Estas atividades foram desenvolvidas de forma orientada, na hora das atividades da sala de aulas.

Obtivemos um conjunto vasto de evidências, através da dinamização destes jogos, neste espaço exterior, de alguns aspetos relevantes. Percebemos que este espaço deve e pode ser rentabilizado para melhor promover estas aprendizagens, nomeadamente com jogos que tanto cativam as crianças, integrando todas as áreas de conteúdo. Sendo assim, estes jogos foram pensados de forma intencional, com vista a desenvolver várias áreas de conteúdo, assim como capacidades e competências, aliadas ao trabalho em pares ou em grupo, para além da promoção do bem-estar através da exploração dos jogos e do usufruto do meio ambiente envolvente. Houve, desta forma, a necessidade de planear e pensar as dimensões do espaço a ser utilizado, assim como os recursos disponíveis para o efeito, utilizando terreno natural e materiais naturais. Foi possível utilizar pauzinhos, em vez de cordas, por exemplo, como estava planeado. Foi também pertinente pensar em medidas e parâmetros de segurança e risco, de forma a potencializar os jogos de formas dinâmicas e variadas situações, favorecendo as várias construções e aprendizagens que as crianças tiveram oportunidade de experienciar até ao momento.

3. O espaço exterior na construção de aprendizagens integradas e significativas

Face aos objetivos de investigação delineados anteriormente, assim também de acordo com as técnicas de recolha de dados estabelecidas, achamos pertinente optar por classificar os dados em estudo através de um procedimento aberto de análise qualitativa dos dados, e através dos pressupostos inspiradas em Lima & Pacheco (2006).

Sendo o foco principal de estudo as potencialidades do espaço exterior na construção de aprendizagens integradas e significativas, achamos pertinente categorizar os dados para análise em duas categorias prévias a considerar, respetivamente, “potencialidades do espaço exterior” e “contratempos em trabalhar no espaço exterior”, de forma a dar resposta aos objetivos de investigação. Os dados recolhidos estão organizados por estas duas categorias apresentadas. No que diz respeito às unidades em análise, usufruímos para a presente análise de dados, de indicadores que

incidem em textos e segmentos de textos, de autorias diversas. Desta forma, estes indicadores são comparados com dados recolhidos em cada uma das atividades integradoras (1 e 2), sendo designadas como Unidades de Registo, respetivamente, com o objetivo de refletir sobre eventuais contribuições para os objetivos destacados como pertinentes à investigação. O quadro seguinte evidencia esta divisão por categorias a investigar, inspirado em Lima e Pacheco (2006, p. 116)

Tema: Contributos do Espaço Exterior, na Construção de Aprendizagens Integradas e Significativas, em contexto Pré-Escolar.

Categorias: 1. As Potencialidades/Vantagens do Espaço Exterior.
2. Os Contratempos em Trabalhar no Espaço Exterior.

Tabela 2 – Categorias a investigar.

Damos início à análise qualitativa da primeira questão orientadora significativa, com a finalidade de dar resposta ao foco central da investigação, sendo ela representada pela primeira categoria em análise designada como “Potencialidades do Espaço Exterior”. De acordo com o levantamento teórico concebido nos capítulos anteriores, nomeadamente, o capítulo do enquadramento teórico, a tabela a seguir, em forma de tópicos, faz o levantamento de alguns registos de vários autores e textos sobre o assunto em estudo. O objetivo desta apresentação é, posteriormente a este levantamento, corroborar estes dados de segmentos de textos e autores, com evidências ocorridas em cada uma das duas atividades integradoras, ou tarefas destacadas como pertinentes para o estudo. Esta primeira categorização, designada como “Potencialidades do espaço exterior”, tem, portanto, vários levantamentos referenciais, que são enumerados por numeração arábica. Posteriormente, as evidências retiradas através do contexto de intervenção, usufruído para recolha de dados, são designados, respetivamente por letras do alfabeto (A, B, ...), para com a finalidade de uma melhor organização para uma possível posterior análise qualitativa dos dados, de forma descritiva, analisando o quadro e fazendo a possível referencia.

Para além disto, são apresentados na tabela os levantamentos dos dados recolhidos nas duas atividades integradoras, ou seja, para cada unidade referencial levantada, designada com numeração arábica, serão destacadas evidências para a atividade integradora 1 (e respetiva tarefa pertinente) e para a atividade integradora 2 (e respetiva tarefa pertinente).

O levantamento das evidências da Atividade Integradora 1, tem numeração por alfabeto, como já dito, contudo com a adição de o número um depois da letra, sendo o exemplo “A₁, B₁, ...”. Por outro lado, o levantamento das evidências da Atividade Integradora 2, tem numeração por alfabeto com a

adição de o número dois depois da letra, sendo o exemplo, “A₂, B₂, ...”.

3.1. Potencialidades do espaço exterior

Portanto, de acordo com o levantamento teórico acerca de aspetos relativos à categoria de “Potencialidades/Vantagens do Espaço Exterior”, propomos o seguinte levantamento referencial, de acordo com a organização referida nos parágrafos anteriores, corroborando já os dados referenciais autorais com acontecimentos e evidências ocorridas em cada uma das Atividades Integradoras (Tabela 2).

Com a referida tabela, demonstramos as evidências recolhidas através da observação e de registos em diário de observação, de comportamentos e momentos favorecidos por cada Atividade Integradora. Neste caso, reconhecemos que evidenciámos como pertinentes, doze indicadores mais significativos para a análise desta categoria em questão. Desta forma, para cada indicador, foram destacadas algumas Unidades de Contexto, ou por outras palavras evidências, em cada uma das atividades integradoras.

Categoria: “As Potencialidades/Vantagens do Espaço Exterior”		
Indicadores	Unidades de Contexto	
	Atividade Integradora 1	Atividade Integradora 2
1 – “Tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27)	A₁ : - As crianças tiveram contacto com o meio natural. - Oportunidade de votar individualmente com calma.	A₂ : - As crianças recolheram amostras de seres vivos. - Entraram em contacto com os meios de vida das formigas (nas plantas e nos buracos na terra). - Proporcionou a articulação de conteúdos curriculares.
2 – Os materiais “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27)		B₂ : - Recolha de materiais do espaço exterior. - Construção da área do conhecimento dentro da sala, com materiais do espaço exterior.
3 – É em contacto com a natureza, que surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28).	C₁ : - Surgimento de seres vivos durante a apresentação do cartaz para votação (formigas e aranhas).	C₂ : - Construção da área do conhecimento dentro da sala, com materiais do espaço exterior. - Motivou para brincadeiras de exploração dos materiais da área do conhecimento, na hora das áreas.
4 - Pode eventualmente fomentar momentos de aprendizagem, individual ou coletiva.	D₁ : - O momento de votação foi individual. - O momento de interagir e conversar sobre o meio exterior em que estava a ser realizada a tarefa foi em grupo.	D₂ : - As crianças recolheram amostras em grupo; - As crianças brincavam e exploravam as amostras individualmente e em grupo.
5 – Através de sentimentos e emoções, como por exemplo, a alegria e o	E₁ : - As crianças demonstraram motivação	E₂ : - As crianças exploraram o meio em busca de seres vivos, com fascínio.

sentimento de liberdade e fascínio, as crianças descobrem o mundo envolvente, criando aprendizagens sobre o mundo, fazendo pontes entre conhecimentos.	intrínseca em explorar o espaço exterior. - Foi proporcionado um momento de diálogo mediado, com sentimento de calma e pertença ao meio.	
6 – Despoleta uma intensa curiosidade sobre o mundo, através da descoberta.		F₂ : - As crianças demonstraram alto interesse em permanecer mais tempo no local e explorar mais.
7 – São experiências reais, de interação com o mundo, que tornam estas aprendizagens significativas.		G₂ : - Através de um momento de diálogo e de jogo final, evidencia-se que as crianças, através da exploração no meio exterior, do comportamento motor e social das formigas, construíram conhecimentos sobre estes conceitos, tornando-os significativos.
8 – Levar a criança por um caminho da compreensão temporal do funcionamento do seu mundo.		H₂ : - A procura pelo habitat das formigas, no inverno, levou as crianças a entender o tempo do funcionamento do ciclo de vida dos mesmos seres.
9 – Proporciona condições favoráveis à potencialização de um maior bem-estar e felicidade, repercutindo-se em efeitos positivos para a saúde humana (Mitchell & Popham, 2008, citadas por Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 31).		I₂ : - Houve a dinamização de um conjunto de jogos finais da atividade integradora, que motivaram efeitos positivos na saúde das crianças, proporcionando um estado constante de felicidade.
10 - Favorecendo uma transversalidade de conhecimentos.	J₁ : - A realização da votação favoreceu a emancipação de conhecimentos em torno de todas as áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE.	J₂ : - A realização da votação favoreceu a emancipação de conhecimentos em torno de todas as áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE.
11 - “Através de processos de experimentação e repetição, a criança vai ganhando novas informações sobre fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais” (Athey, 2007; Bilton, 2010; Nutbrown, 2011; citados por Bilton, Bento & Dias, 2007).		M₂ : - Através da construção da área do conhecimento, com materiais recolhidos ao longo da intervenção e extra intervenção, as crianças foram construindo mais conhecimentos e aprofundando os anteriores.
12 - Ajuda no fortalecimento da sensação de pertença e bem-estar na sociedade e no mundo, ajudando a combater o sedentarismo (Armstrong, 1996).		N₂ : - A dinamização de um conjunto de jogos finais da atividade integradora, motivaram para efeitos positivos na saúde das crianças, combatendo o espírito sedentário.

Tabela 3 – As Potencialidades/Vantagens do Espaço Exterior.

Numa primeira instância, surge o indicador de que o espaço exterior “Tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). Nesta questão, corroborando os dados autorais com os evidenciais, destacamos que no contexto da AT1, as crianças estiveram em contacto com a natureza, no que diz respeito à fase de votação individual. Foi motivado, favorecido e evidenciado um momento

de calma, em que as crianças se apresentaram atentas e em silêncio. Por outro lado, no que diz respeito à AT2, destacamos que, por outro lado, em forma de comprovar o indicado, as crianças tiveram oportunidade de fazer recolha de amostras de seres vivos, entrando em contacto com estes e com o seu meio ou habitat natural, neste caso as formigas. Este contacto proporcionou a articulação de conteúdos a nível curricular.

No segundo indicador, é proposto que os materiais naturais “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). Ora, neste caso, não nos foi possível evidenciar unidades de registo referente à AT1, mas, por outro lado, na AT2, é-nos possível evidenciar que através da recolha de materiais do espaço exterior, as crianças tiveram a ideia de construir a área do conhecimento do mundo, dentro da sala de atividades, onde elas colocariam os materiais que fossem recolhendo, materiais estes significativos para as atividades integradoras. Estes materiais foram sendo explorados pelas crianças durante as brincadeiras e hora das áreas.

No indicador número três, é destacado que é em contacto com a natureza, que “surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28). No seio desta afirmação, ambas as atividades integradoras apresentadas apresentam dados que nos permitem corroborar e interlaçar com esta perceção. Desta forma, durante a AT1, destacamos que houve o surgimento de seres vivos durante a apresentação do cartaz para votação, sendo que foram formigas e aranhas. Foram as próprias crianças que chamaram a atenção para este facto, no momento de diálogo sobre o cartaz. Por outro lado, na Atividade Integradora 2, voltamos a realçar o facto de que a construção da área do conhecimento motivou para brincadeiras de exploração dos materiais da área do conhecimento, na hora das áreas.

Por outro lado, no quarto indicador, designado como podendo eventualmente fomentar momentos de aprendizagem, individual ou coletiva, destacamos que em ambas as atividades integradoras foi possível fazer essa observação. Na AT1, o momento fomentado alicerçou-se mais numa organização individual de votação, contudo dialogada de forma coletiva, e, por outro lado, na AT2 todos os momentos motivados no espaço exterior foram realizados em grupo, sendo que a própria exploração da Área do Conhecimento do Mundo motivou as crianças para debaterem assuntos entre si e explorarem os materiais que foram lá colocados por as mesmas e por os docentes, tais como amostras de seres vivos e dos seus habitats e materiais naturais como paus e pedrinhas pequenas.

No quinto indicador é referenciado que é através de sentimentos e emoções, como, por

exemplo, a alegria e o sentimento de liberdade e fascínio, que as crianças descobrem o mundo envolvente, criando aprendizagens sobre o mundo, fazendo pontes entre conhecimentos. Destacamos que esta afirmação esteve presente em todos os momentos de intervenção no espaço exterior. Mais especificamente, as crianças demonstraram motivação intrínseca em explorar o espaço exterior, colocando questões, tais como “é aqui que estão as formigas?” ou “onde estão as formigas?”, procurando responder às próprias questões, explorando o ambiente, assim como, foi proporcionado um momento de diálogo mediado, onde se evidenciou um sentimento de calma e pertença ao meio, em ambas as Atividades Integradoras. Complementamos estas evidências através da afirmação trazida por o sexto indicador que afirma que o espaço exterior despoleta uma intensa curiosidade sobre o mundo, através da descoberta.

Ora, por outro lado, num sétimo indicador é afirmado que, são experiências reais, de interação com o mundo, que tornam estas aprendizagens significativas. Neste contexto, só poderemos averiguar esta afirmação através de evidências trazidas por momentos da AT2, onde se motivou a exploração do meio exterior. Verificámos que através de um momento de diálogo e de jogo final, evidencia-se que as crianças, através da exploração no meio exterior, do comportamento motor e social das formigas, construíram conhecimentos sobre estes conceitos, tornando-os relevantes na sua formação pessoal, levando esses conhecimentos até para o recreio, dialogando com os colegas no mesmo espaço.

Do mesmo modo, no oitavo indicador, afirmando este que a interação com o espaço exterior pode levar a criança por um caminho da compreensão temporal do funcionamento do seu mundo, podemos só evidenciar com factos que dizem respeito à AT2, sendo que a procura pelo habitat das formigas, no inverno, levou as crianças a entender o tempo do funcionamento do ciclo de vida dos mesmos seres e da própria natureza.

Num nono indicador, é referenciado que o espaço exterior “proporciona condições favoráveis à potencialização de um maior bem-estar e felicidade, repercutindo-se em efeitos positivos para a saúde humana” (Mitchell & Popham, 2008, citadas por Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 31). É-nos permitido corroborar estes dados com o momento de dinamização de jogos no espaço exterior, referente a AT2. Houve a dinamização de um conjunto de jogos finais da atividade integradora, que motivaram efeitos positivos na saúde das crianças, proporcionando um estado constante de bem-estar e felicidade.

No indicador número dez, é referenciado que estas atividades e a interação com o espaço exterior, favorecem uma transversalidade de conhecimentos. É-nos pertinente referenciar, desta forma, que a realização da votação, assim como da recolha de amostras e dos jogos no espaço exterior,

favoreceu a emancipação de conhecimentos em torno de todas as áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE, e não só relacionadas à área do “Conhecimento do Mundo”. Estas características foram evidenciadas nas duas atividades integradoras.

Por outro lado, no indicador onze, surge a ideia de que é “através de processos de experimentação e repetição, que a criança vai ganhando novas informações sobre fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais” (Athey, 2007; Bilton, 2010; Nutbrown, 2011; citados por Bilton, Bento & Dias, 2007). Desta forma, apenas a AT2 pode conter dados pertinentes para esta análise e, neste sentido, permite-nos colocar em evidência que através da construção da área do conhecimento, com materiais recolhidos ao longo da intervenção e extra intervenção, as crianças foram construindo mais conhecimentos e aprofundando os anteriores.

Por fim, no indicador número doze, considerações de alguns autores referenciam que esta interação com o espaço exterior ajuda no fortalecimento da sensação de pertença e bem-estar na sociedade e no mundo, ajudando a combater o sedentarismo (Armstrong, 1996). Desta forma, através da Atividade Integradora 2, podemos verificar que a dinamização de um conjunto de jogos finais da atividade integradora, motivou para efeitos positivos na saúde das crianças, combatendo o espírito sedentário.

3.2. Contratempos do espaço exterior

Terminada a análise da referente à primeira categoria a investigar, propomos, de seguida, a análise da segunda categoria apresentada como sendo “Contratempos de Trabalhar no Espaço Exterior” (Tabela 4). Desta forma, servindo-nos da mesma lógica de organização apresentada na primeira análise, propomos o seguinte levantamento referencial, de acordo com a organização referida nos parágrafos anteriores, corroborando já os dados referenciais autorais ou, por outras palavras, os indicadores, com acontecimentos e evidências ocorridas em cada uma das Atividades Integradoras.

Categoria: “Contratempos de Trabalhar no Espaço Exterior”		
Indicadores	Unidades de Contexto	
	Atividade Integradora 1	Atividade Integradora 2
1 – As condições atmosféricas podem influenciar na dinamização das atividades	A₁ : - O frio e a chuva foi motivo de se apressar o desenvolvimento da tarefa no espaço exterior. - Não foi possível desenvolver uma das tarefas planeadas por causa das condições atmosféricas no momento de realizar a tarefa – atividade de observação dos insetos para votar. - Foi só possível dinamizar a atividade de votação.	A₂ : O frio motivou para o recolhimento e o medo dos docentes em relação às atividades desenvolvidas no exterior.
2 – Probabilidade de as famílias não quererem que os seus educandos se sujem ou passem frio.	B₁ : O frio e a chuva foi motivo de se apressar o desenvolvimento da tarefa no espaço exterior.	B₂ : O chão molhado foi foco de muita observação por parte dos docentes, no sentido de tentar não sujar muito a roupa das crianças.
3 – Risco relativos à segurança de cada criança	C₁ : Houve um planeamento antecipado, por parte dos docentes, da moderação das atividades.	C₂ : Houve um planeamento antecipado, por parte dos docentes, da moderação das atividades. A terra molhada e o vento forte, foram as condições que mais despertaram os docentes.

Tabela 4 – Contratempos de Trabalhar no Espaço Exterior.

Através desta tabela, demonstramos as evidências recolhidas através da observação e de registos em diário de observação, de comportamentos e momentos favorecidos por cada Atividade Integradora. Neste caso, reconhecemos que evidenciamos como pertinentes, três indicadores mais significativos para a análise desta categoria em questão. Por outro lado, achamos significativo fazer evidência de alguns acontecimentos que tiveram lugar noutras atividades integradoras. Desta forma, para cada indicador, foram destacadas algumas Unidades de Contexto, ou por outras palavras, evidências, em cada uma das atividades integradoras.

O primeiro indicador destaca a ideia de que as condições atmosféricas podem influenciar na dinamização das atividades. Ora, de acordo com esta referência, foi-nos possível destacar que em alguns casos não foi possível dinamizar as atividades como planeado ou não foi possível dinamizar as atividades de todo, por causa das condições atmosféricas adversas, como muito vento, muita chuva e muito frio. É necessário realçar que este projeto foi desenvolvido na época de inverno. Na AT1, foi só possível desenvolver uma das duas tarefas planeadas para o espaço exterior, sendo que havia uma tarefa de observação orientada de amostras que não foi realizada, devido às condições atmosféricas adversas já indicadas, no momento da intervenção, sendo só desenvolvida a tarefa de votação. Por outro lado, as condições amenizaram e proporcionaram a realização da tarefa de votação, mas o próprio clima de frio e chuviscos foi motivo de se apressar o desenvolvimento da tarefa, não havendo o aprofundamento esperado. Por outro lado, na AT2, o clima frio motivou para o recolhimento e o receio

dos docentes em relação às atividades desenvolvidas no exterior, mas foi possível desenvolver estas com determinadas condições de segurança. Por outro lado, resta-nos referenciar que em todas as atividades integradoras do próprio PCI desenvolvido, houve tarefas que deveriam e foram planeadas para ser dinamizadas no espaço exterior, porém o fator evidenciado pelo indicador um esteve sempre presente, não sendo possível realizar mais nenhuma tarefa, para além destas, num universo de seis Atividades Integradoras, no total.

Num segundo indicador, referencia-se que se pensa e há a probabilidade de as famílias não quererem que os seus educandos se sujem ou passem frio. Ora, este indicador vai ao encontro das motivações para a não realização das tarefas no espaço exterior. Desta forma, em ambas as Atividades Integradoras, referenciada como significativas, a AT1 e a AT2, o clima frio e a chuva foram motivo de se apressar o desenvolvimento da tarefa no espaço exterior e o chão molhado foi foco de muita observação por parte dos docentes, no sentido de tentar não sujar muito a roupa das crianças.

Finalmente, no terceiro indicador, é destacado que se emancipam riscos relativos à segurança de cada criança. Neste caso, evidenciamos que houve um planeamento antecipado, por parte dos docentes, da moderação das atividades e a terra molhada e o vento forte, foram as condições que mais despertaram os docentes. É-nos pertinente referenciar alguns autores relativamente a este assunto que, defendendo ideias retratados nos estudos de Hohmann & Weikart (1997, p. 1), “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” reconhecendo que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação”, importando referir que neste sentido, é necessário que a organização e planeamento do espaço exterior sejam cuidadosamente pensadas, de forma intencional, tendo em conta a assunção do risco de determinado contexto.

Em suma, podemos destacar que, de acordo com a corroboração dos dados entre autores especialistas e evidências ou registos levantados através da observação e interação em contexto, que são várias as potencialidades que o espaço exterior apresenta como motivador para a construção de aprendizagens integradas e significativas, estando já estas destacadas acima, como mais significativas e comparadas com os dados evidenciais levantados, em tabela. Por um lado, para além das qualidades, são evidenciadas algumas características que desfavorecem o trabalho e a exploração do espaço exterior, neste caso numa época específica do ano, o inverno, em que as condições atmosféricas prevalecem como foco principal em desvantagem.

CAPÍTULO V – Considerações Finais



Considerações finais

Neste caso, nesta secção, referenciada como considerações finais, dá-se uma reflexão conclusiva geral de todo o processo desenvolvido neste documento. Temos em mente processos como a intervenção pedagógica, assim como o processo de investigação. Desta forma, num primeiro momento reflete-se um pouco sobre o meu desenvolvimento profissional, motivado pela construção destes projetos, interventivos e investigativos. Posteriormente a esta reflexão sobre a minha profissionalidade docente e a sua construção, de acordo com o projeto desenvolvido, faz-se uma breve reflexão sobre todo o processo geral de construção do projeto e pressupostos conclusivos.

Portanto, por ser motivo de interesse, damos lugar ao de uma questão importante a referenciar, de acordo com este último assunto retratado sendo que pretende-se desenvolver uma reflexão sobre de que forma este estudo promove o meu desenvolvimento profissional enquanto docente. Desta forma, alicerçando o meu pensamento aos quatro pilares da educação, desenvolvidos por Jacques Delors, sendo eles definidos pelos termos de “aprender a conhecer” (adquirir instrumentos para a compreensão), “aprender a fazer” (utilizar o conhecimento para agir sob o meio), “aprender a viver juntos” (pensando na cooperação e coletividade de trabalho) e “aprender a ser” (conceito que envolve todos os termos tratados, construindo uma identidade), reflito que no decorrer do projeto de investigação-ação fui construindo gradualmente o meu conhecimento e a minha identidade profissional enquanto docente.

Acima de todas as teorias analisadas e estudadas, a temática que mais me fez fomentar o meu espírito investigativo e crítico, foi esta mesmo mencionada como essencial, a educação. Ela abarca tudo o que se deve ter em atenção nesta área de especialização, tal como, “A Qualidade na Educação de Infância”; “Interações entre professor e aluno e indicadores de qualidade”; “Abordagens sobre a Experienciação da Qualidade”; “A Participação das Crianças na Educação”; “A Formação Pessoal e Social”; “A Utilização do Espaço Exterior e o seu Potencial Educativo”; entre outras, assim como observar e documentar de acordo com determinado contexto em que estamos inseridos e pontos-chave para a construção deste conhecimento. Sendo assim, uma das aprendizagens mais significativas pertinentes ao longo deste ciclo de construção de identidade, foi exatamente sobre como este estudo motivou para a minha visão do que é ser um educador de infância e um professor do 1.º ciclo do ensino básico. Na verdade, podemos considerar este o contributo principal deste estudo para a minha profissionalização, sendo que desenvolvo o discurso um pouco mais relativamente a esta construção profissional motivada por o processo investigação-ação.

A profissão em si foi tendo vários significados e representações perante a sociedade. Nos tempos mais antigos, o professor era um dos únicos detentores do conhecimento e, desta forma, tornava-o muito procurado pela população para lhes ensinar, havendo a ideia de que existia uma transmissão e apoderamento do conhecimento. Claramente, que atualmente a situação encontra-se um pouco alterada. Foram sendo formadas novas teorias e princípios, de acordo com a sociedade desenvolvida, que levou a que estes profissionais tivessem um papel, não diferente, mas sim adaptativo, no sentido em que qualquer um tem acesso ao conhecimento. Contudo, o professor é um dos responsáveis por tratá-lo de forma clara, perceptível e mediativa. Ainda se vão verificando abordagens do ensino transmissivo, contudo, têm-se desenvolvido muitas ideologias de que essa época já se encontra ultrapassada (ou, esperamos, em vias disso), dando lugar a conceitos como professores investigadores, praticistas e críticos, fomentando nos alunos os mesmos conceitos. Ora, assim, identifiquei-me com tais ideologias no sentido em que, a meu ver, um professor já não tem a função meramente de transmitir, mas sim de ensinar e educar, para que alguém possa apreender algo, de forma a que este conhecimento seja posto em prática e usado em prol da beneficência do próprio e da sociedade.

Assim, deste pensamento, advêm também princípios que estão, logicamente, associados à profissão, segundo esta ideologia construtivista da profissão, que ajudam a melhorar o desempenho dos educadores ou professores. Retrato, então, algumas dimensões que a profissão abarca, sendo que o profissional se depara com uma dimensão educativa, no sentido de ser metódico quotidianamente, planeando, agindo e avaliando a sua ação, de acordo com indicadores de qualidade e princípios pedagógicos, que o levem a refletir sobre como melhorar, a cada dia, a sua profissionalização. Fala-se assim em ensinar de forma integrada, com índole crítica e com foco em desenvolver a criança a todos os seus níveis (pessoal – motor e intelectual – e social). Outra dimensão da profissão, que é crucial para esta função, abarca a dimensão ética e social, na medida em que, o educador de infância e o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico devem reger-se por princípios éticos e morais que passam por um compromisso para com as crianças, as famílias, os colegas e a instituição onde trabalham. Por fim, não descurando esta, também destaco a dimensão cultural e científica, no sentido em que, o profissional ideal deve possuir conhecimentos das mais diversas áreas do saber, tais como a ciência, a literatura, a arte, entre outros, assim como manifestar-se culturalmente ativo, para poder assim interagir e ter uma maior panóplia de conhecimentos e ideias. Isto para retratar que atualmente, no pós processo de investigação-ação, revejo-me com estes princípios trazidos pelas novas estratégias didáticas e pedagógicas e pelas novas ideologias da educação.

Em continuação, o educador ou professor, deve ter em conta também outros aspetos no que concerne à educação e ensino das suas crianças, tais como, os indicadores de qualidade e a participação das crianças no quotidiano educativo, fatores estes que foram sendo cada vez mais claros no meu pensamento ao longo do estudo.

É importante saber identificar que, uma educação de qualidade é um termo muito vago. Quem faz a qualidade são os profissionais. Contudo, aspetos tais como, a interação e índices de envolvimento das crianças para com as atividades propostas e construções do saber, devem ter tomadas em atenção. É suposto, quando se fala em educação de qualidade, tentar desenvolver todo o máximo potencial de uma criança, desde a parte físico motora, à parte intelectual, passando pela parte social, integrado a criança na aprendizagem, fomentando atividades tais, que façam com que a criança se aproprie do conhecimento, e, de acordo com o seu envolvimento nesta, ligado à curiosidade, se criem aprendizagens significativas para esta. Sendo assim, na minha visão, o projeto permitiu-me clarificar que o educador/professor, passa por ter uma função de encaminhar a criança pela sua construção do mundo.

Destacando outro ponto essencial, também o tratamento e análise das informações e registos de incidentes na observação em contexto pré-escolar se demonstrou como um fator potencializador destas aprendizagens para com a minha formação, no sentido de que, com este trabalho, permitiu-me de certa forma, visualizar esta identidade construída e sob que forma um profissional da educação deve agir e trabalhar, para afirmar a profissão como algo essencial para o desenvolvimento dos cidadãos e consequentemente da sociedade envolvente, assim como, posteriormente, do mundo que estamos a construir, de acordo com certas teorias, ideologias, princípios e culturas.

Destaco outra aprendizagem crucial para com esta temática, em que o profissional tem de ter em atenção aquando da sua ação, tendo a ver com o espaço em que educa e ensina. Trato aqui então sobre o espaço exterior. Realmente, aquando do contexto de observação, apercebi-me de que talvez o espaço exterior à sala não foi tão bem aproveitado, pelo menos durante a semana da observação. Desenvolvi a ideia de que este é um dos fatores que mais pode contribuir para o total desenvolvimento da criança. Ter contacto com o meio exterior, não somente como espaço para passar tempos livres, mas sim como espaço de aprendizagem, é algo que pode criar uma panóplia de desenvolvimentos na criança. A criança tem oportunidade, de forma exploratória, de fazer aprendizagens e não somente laser, de ter contacto com diversos materiais diferentes e “proibidos”, que fazem suscitar, em muito, a curiosidade da criança, e a curiosidade é um elemento precioso no incentivo de aprendizagens,

focando-se nas motivações intrínsecas das crianças. Outros elementos como a assunção dos riscos e desenvolvimento de comportamentos preventivos, também são algo em que se pode estimular a criança, não descurando, claramente, que estar no espaço exterior é um fator para o desenvolvimento de uma boa saúde física, mental e relacional. Somos seres do mundo, que não nos esqueçamos desta ideia.

Portanto, reflito assim que, o projeto, foi um estímulo a perceber melhor todas estas ideologias tratadas, sendo que estas fundamentaram muitas das minhas concepções sobre a profissão, modificando algumas ideias que tinha previamente, indo também ao encontro e complementando grande parte da formação que fui tendo, no seio da área da Educação Básica.

Futuramente procuro continuar a construir conhecimento sobre a minha profissionalização, no sentido de ter como missão e foco central, as crianças e o seu completo desenvolvimento, alargando a minha panóplia de competências profissionais, que me levarão, possivelmente, a ser um educador ou professor com práticas consideradas de qualidade, de acordo com os conceitos retratados no decorrer deste projeto.

Entretanto, noutro aspeto, referenciando agora neste caso todo o processo geral de reflexão sobre a construção e desenvolvimento do projeto, faço um balanço positivo de todo este desenvolvimento do projeto investigação, por vários motivos, sejam eles respeitantes ao desenvolvimento exploração da temática em estudo de investigação, foco principal deste relatório, ou, por outro lado, de desenvolvimento de competências e capacidades que dizem respeito à construção do meu perfil e identidade profissional, .

Ora, no que concerne ao desenvolvimento do projeto aliado ao desenvolvimento do meu perfil profissional, destaco que a formação em contexto, formação esta que motivou para o desenvolvimento deste estudo, neste caso através do estágio em contexto Pré-Escolar, me ajudou a entender melhor e a colocar em prática todos os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial de professores, dizendo respeito à Licenciatura em Educação Básica e ao Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como no desenvolvimento deste documento e da emancipação a resposta ao tema central do mesmo e das questões orientadoras motivadas pelo mesmo tema.

Ao longo do projeto, foi-me possível desenvolver capacidades no que diz respeito às componentes de fundamentação concetual, investigativa, reflexiva e decisória. Faço relevância ao desenvolvimento do processo de investigação e no progresso ao longo deste processo de construção do

meu perfil profissional, sendo que no início mostrava um pouco de incerteza e dúvidas, tornando-se posteriormente em segurança e flexibilidade e abertura para o envolvimento com o contexto académico. Sendo assim, estas capacidades foram-se desenvolvendo ao longo do tempo, de acordo com a interação com os professores supervisores e cooperantes, assim como os participantes do contexto, as crianças e toda a comunidade autoral utilizada para referenciar e validar o documento. Discriminando um pouco mais sobre cada uma das capacidades, no que diz respeito à fundamentação concetual, destaco que cada vez mais, foi mais evidente a facilidade em corresponder ao rigor científico.

Por outro lado, o diagnóstico e definição de problemas, assim como a definição de estratégias e intervenção e instrumentos de recolha, análise e interpretação dos dados, não se mostrou um problema, mas sim uma qualidade, sendo que consegui, com sucesso, atingir esse objetivo, ajudando no desenrolar do estudo, sendo motivo de múltiplas alterações, no decorrer do desenvolvimento deste, principalmente no que diz respeito à clarificação dos objetivos de investigação. No que concerne à reflexão, motivando para a investigação, este foi um processo que foi contínuo, e um processo demorado, ajudando-me na procura de referências e na evidenciação destes mesmos, num processo aprofundado. Ajudou-me assim a solucionar vários problemas, tanto pessoais como profissionais, neste último caso, no que diz respeito à investigação. Quanto às capacidades decisórias, ressalto que este foi um processo que começou com algumas indecisões, prevalecendo, no decorrer do tempo, uma maior segurança nos focos de estudo.

Não deixando de lado a base contextual do processo de informação, considero relevante refletir um pouco sobre a intervenção pedagógica que motivou o processo de investigação. Desta forma, penso que consegui planear e desenvolver atividades integradas, articulando o currículo, tanto verticalmente como horizontalmente, sendo o desenvolvimento de um modelo de Projeto Curricular Integrado, um exemplo disso. Este projeto esteve de certa forma articulado com o Projeto Curricular de Turma, sendo que este último se envolve com os animais da quinta e a ecologia. Ressalto também, que ao longo do planeamento e desenvolvimento destas intervenções pedagógicas, foi-me essencial, a mobilização de conhecimentos adquiridos, assim como de documentos (artigos, legislações, grelhas de observação e planeamento), de Unidades Curriculares, que tive enquanto aluno de Licenciatura em Educação Básica e deste Mestrado, na Universidade do Minho. Foi-me possível fazer uma retrospeção e utilização ou reutilização, desses conteúdos, por exemplo, de Unidades Curriculares correspondentes ao Desenvolvimento Curricular, Atividade Física, Didáticas, entre outras, para a realização do PCI; para a planificação de atividades integradoras e a criação ou desenvolvimento de atividades relacionadas com o PCI, assim como outras extra projeto, que faziam parte do dia a dia da sala de atividades, como

algumas mediações leitoras que a educadora me propunha, ou que eu propunha fazer; para o envolvimento em atividades e ajuda no planeamento e organização de atividades, como a festa de Natal ou a utilização de conhecimentos sobre Unidades Curriculares correspondentes a Artes Plásticas, para com o envolvimento de atividades como a criação do cartaz fora da sala com as crianças, relativamente ao Natal e ao Inverno, entre muitas outras atividades extra PCI, ajudando de certa forma na planificação da intervenção.

De acordo com o desenvolvimento dessas atividades, sejam elas intra ou extra PCI, tive sempre em consideração a componente da organização e planeamento do espaço, de forma a ser mais favorável ao envolvimento das crianças com as atividades, tentando manter uma postura construtivista, construindo o conhecimento a partir daquilo que as crianças emancipavam saber sobre determinado assunto a trabalhar, tentando divergir de uma postura tradicionalista. Foi-me, portanto, relativamente fácil conseguir desenvolver a minha prática em função destes pontos referenciados, não havendo dificuldade na organização e gestão da turma, à exceção da existência de alguns casos pontuais de comportamentos disruptivos, próprios da idade das crianças, sendo aí necessário o auxílio da intervenção da educadora cooperante. Estas intervenções acabaram por ajudar na recolha de evidências relativamente ao foco do estudo a ser investigado neste presente documento. Foi-me possível ainda também evoluir um pouco dentro da dimensão interativa e participativa, e como já referido, envolvi-me bastante neste contexto, na sua rotina, para com os intervenientes, sejam eles crianças, docentes ou funcionários/operacionais e nas suas atividades, sendo uma mais-valia para o desenvolvimento de capacidades comunicativas e interativas pessoais minhas. Desta forma, foi também construída uma boa e forte relação afetiva para com toda a instituição e os seus intervenientes, que fortificou o envolvimento dos intervenientes do estudo.

É importante referir também que houve uma grande evolução pessoal e profissional, no que diz respeito ao encontro do meu perfil profissional, contudo, sempre fui uma pessoa de palavra, responsável e assíduo, interessado pelo trabalho realizado, que aposto sempre em ter uma atitude de colaboração, de abertura e flexibilidade, tentando sempre que possível inovar dentro do ramo, neste caso da educação, sendo que, em primeiro lugar, para mim, estão as atitudes que dizem respeito às componentes éticas e morais. Desta forma, consegui, cada vez mais, desde o início, desenvolver atitude colaborativas, para com o seio académico, por meio deste estudo com o objetivo de criar um documento que possa ajudar os profissionais na sua visão do Espaço Exterior, tanto através do gosto e do interesse em estar e trabalhar com as crianças, assim como de saber mais sobre a profissão.

A intervenção aliada a este estudo e o próprio estudo de investigação, ajudaram muito na compreensão das dimensões da organização do sistema educativo da escola e de como o currículo pode ser gerido e utilizado.

É essencial ressaltar que este projeto foi desenvolvido em consonância com a instituição escolar, não sendo especificamente enunciada no decorrer do documento, por motivos éticos e morais, no sentido de haver uma evidenciação profunda sobre o foco em estudo, assim como uma elevada interação entre os docentes nele presentes, as crianças e o investigador, sendo que houve um grande apoio dos mesmos para a realização deste projeto, tanto na cedência de espaços físicos, materiais, financiamento, entre outros aspetos.

De forma conclusiva, de acordo com toda a fundamentação dos tópicos feita acima, isto é, no que diz respeito à mobilização das componentes do desenvolvimento de competências de investigação e reflexão, de competências curriculares e pedagógicas, do incremento e utilização de posturas e atitudes profissionais, assim como da participação e envolvimento da comunidade escolar e educativa, é importante referir que, de acordo com estes tópicos e tudo a que deles diz respeito, houve uma grande evolução, em todos estes aspetos, desde o início do projeto (Alonso & Silva, 2011).

Foi, como já referido, através de um primeiro estágio, em que houve a motivação para desenvolver uma intervenção pedagógica aliada a este estudo, ajudando a encontrar e mobilizar estratégias para o desenvolvimento da investigação e para a intervenção aliada à investigação.

Transpondo todos os conhecimentos contruídos e adquiridos, ao longo da formação da Licenciatura e do Mestrado e do desenvolvimento do projeto, levando a construção deste ideais como um desafio para a vida, estabeleci um objetivo final pessoal, envolvendo também o lado profissional, de conseguir mobilizar esses conhecimentos com efetividade, de forma a desenvolver todos os tópicos já referenciados acima, conseguindo-me desenvolver como pessoa e profissional, tentando sempre encontrar ao máximo o meu perfil profissional, que eu defendo que nunca será acabado, pois irá haver sempre uma construção do mesmo ao longo do tempo e através de formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA



Referências Bibliográficas

- Alarcão, I, & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Alonso, L. & Silva, C. (2011). Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica (Prática de Ensino Supervisionada - PES). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (documento policopiado, pp. 06).
- Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas nas Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. (Texto Policopiado, pp. 30).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI, Grupo de Estudos para o Desenvolvimento*, pp. 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho (policopiado, pp. 29).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, 4*, 127-140
- Bento, G. (2015). Investigar em Educação, IIª Série, N°4. Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 157-160.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre, Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bratton, C., Crossey, U., Crosby, D. & McKeown, W. (2005). *Learning outdoors in the early years: A resource book*. ISBN 1 905093 79 91

- Bratton, Crossey, Crosby e McKeown (2005) *Learning Outdoors in the Early Years*. Belfast: Early Years Interboard Panel. Disponível em: <https://url.gratis/MDi7U>
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, Volume XIII*, pp. 455-479.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, C., & Araújo, M. F. (2001). *Projeto Curricular Integrado – Um estudo do seu processo de construção*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Handler, D., e Epstein, A. S. (2011). Nature Education in Preschool. *Highscope Extensions, 25 - n°2*.
- Hohmann, M. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Lysklett, O. (2005). *Norwegian forest day-care centers; outdoor play year-round in familiar surroundings (unpublished work)*. Queen Mauds' College of Early Childhood Education. Disponível em: <https://url.gratis/xkD7t>
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação / Direção Geral da Educação. Link Livro - <https://goo.gl/atvc5b> . Link DGE - <https://goo.gl/KPLhw3> - Março, de 2018).

- Muñoz, S. A. (2009). *Children in the outdoors: a literature review*. (Sustainable Development Research Centre, Editor). Obtido em <https://bityli.com/EGQKo>.
- Neves, A. (1994). Que instrumentos utilizar na observação? *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE Lisboa. Disponível em: <https://bityli.com/o6J8F>
- Pacheco, J. A. (1996.). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pires, E. L. (1988) *Escolariedade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://url.gratis/RotzU>.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Lisboa: UNICEF / Comité Português para a UNICEF. Disponível em <https://bit.ly/3qEBfKP> (Consultado em dezembro de 2020).
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *CEI - Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13. Obtido em <https://url.gratis/jerAO>.
- Zabalza, M. A. (1998). *Criterios de Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Legislação Consultada

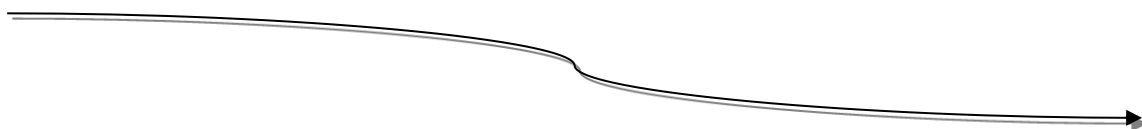
1986-10-14 | Lei n.º 14/86, de 14 de outubro. Diário da República nº237/1986, Série, 3067-3081
[aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 02 de fevereiro. Diário da República – I Série – A, N.º 34, 670-673
[aprova a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]

2017-07-26 | Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho – D.R. nº143/2017, Série II [Homologa o
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória]

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07- 06, pp.
2918-2928 [Educação Inclusiva].

ANEXOS*



* Nesta secção, do presente documento, encontram-se todos os materiais que foram recolhidos e construídos a propósito da fundamentação, concretização e apresentação e análise de resultados relativos desenvolvimento do projeto de investigação aqui retratado. Assim fazem parte dos ANEXOS ilustrações ou figuras, tabelas e esquemas que complementam o texto do Relatório de Estágio.

Anexo 01 – Registos de Incidentes Críticos

1.º Registo de Incidente Data: 09/10/2019				
	Contexto:	Observador:	Local:	Participantes:
	Pré-Escolar	João Esteves	Espaço Exterior	Um grupo pequeno de crianças
Descrição:	Está um grupo pequeno de crianças a brincar num monte de areia. De repente uma criança diz: “Uma aranha!”. Posto isto, o observador interessa esta mensagem e reage: “É uma aranha! Vamos ver o que ela está a fazer”. As crianças seguem este animal, pertencente à classe dos aracnídeos e o mesmo entra num burquinho na parede. As crianças ficam surpreendidas e espreitam pelo buraco, perguntando: “O que ela está a fazer?”. O observador responde: “Está a fazer a sua teia”. Posto isto, a hora do recreio é usada para a procura de outros animais, encontrando formigas e minhocas.			
Reflexão:	Ora, de acordo com os acontecimentos descritos, podemos verificar que as crianças, de certa forma, demonstraram interesse em conhecer mais sobre o animal evidenciado. O observador optou por uma observação participativa, porém mais distanciada, com vista a descobrir potenciais capacidades de exploração das crianças, propondo, posteriormente, a exploração do resto do meio envolvente em busca de outros animais, nomeadamente insetos.			

Tabela 5 – 1.º Registo de Incidente Crítico.

2º Registo de Incidente Data: 10/10/2019				
	Contexto:	Observador:	Local:	Participantes:
	Pré-Escolar	João Esteves	Espaço Exterior	Um grupo pequeno de crianças
Descrição:	Perto do baloiço estão três crianças a brincar com as flores que ficam do lado de fora das grades da instituição. A certa altura, aproximo-me das crianças e surge uma abelha a voar, à nossa frente. Neste contexto, comento com as crianças: “Olha! Uma abelha”. De seguida, uma das crianças comenta: “João, as abelhas fazem assim: zzzz”. Ainda em forma de diálogo não direcionado, a outra criança comenta: “Tenho medo!”.			
Reflexão:	Verifica-se neste caso que, perante o surgimento de um diálogo esporádico, as crianças demonstram conhecer o animal em questão, contudo apresentam relatos de medo deste. Verifica-se também um estímulo de perceção auditiva e visual por parte dos participantes desta interação.			

Tabela 6 – 2.º Registo de Incidente Crítico.

3º Registo de Incidente Data: 11/10/2019				
	Contexto:	Observador:	Local:	Participantes:
	Pré-Escolar	João Esteves	Aala de atividades, na hora posterior à receção das crianças, de manhã, pós-revisão das atividades do dia anterior	Grande Grupo de crianças e a Educadora
Descrição:	Neste contexto a educadora fomenta um diálogo com as crianças, de forma a refletir sobre temas que foram trabalhados na semana anterior. Durante a conversa sobre a alimentação saudável, mais especificamente doces, a Educadora pergunta para o grupo de crianças, “de onde vem o mel?”. Aquando disto, uma das crianças levanta o dedo. A Educadora dá-lhe a voz, e esta responde: “O mel vem das ovelhas.”.			
Reflexão:	Poderemos constatar duas ideias em contraste: ou a criança pensa que o mel vem do animal, ovelha, ou, como nos encontramos numa região com um dialeto específico, confunde “ovelhas” com “abelhas”.			

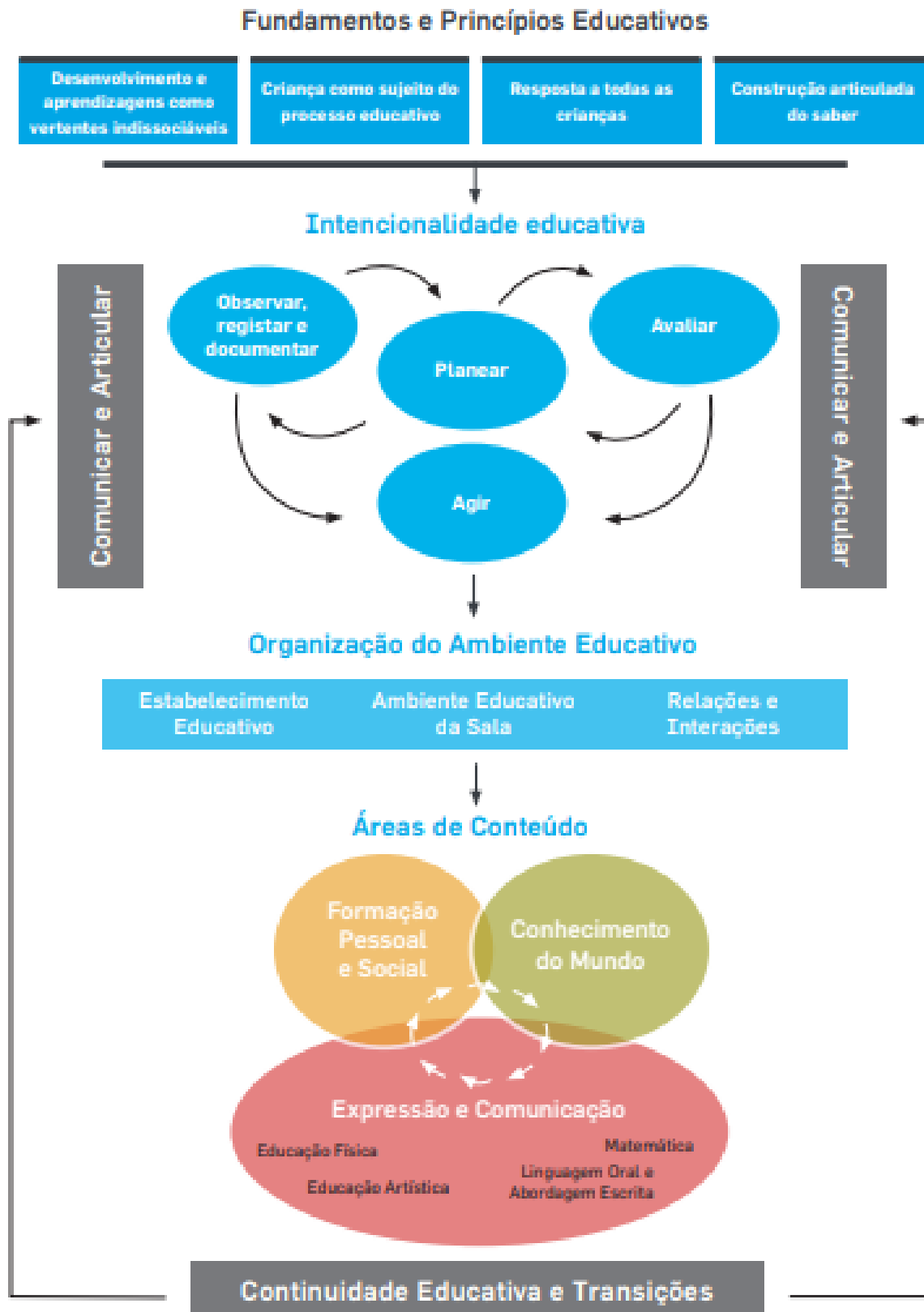
Tabela 7 – 3.º Registo de Incidente Crítico.

Anexo 02 – Rotina Diária do Grupo referente ao Processo de Intervenção Pedagógica

<u>ROTINA DIÁRIA</u>	
<u>Rotina diária do grupo referente ao processo de intervenção pedagógica</u>	
Manhã	Tarde
<ul style="list-style-type: none">➤ 9H00 – Acolhimento/Diálogo.➤ 9H30 – Atividades nas áreas/ Atividades orientadas grande ou pequenos grupos.➤ 10H15 – Lanche.➤ 10H30 – Recreio.➤ 11H00 – Atividades nas áreas/ Atividades orientadas em pequenos grupos.➤ 11H45 – Arrumação e higiene.➤ 12H00 – Almoço.	<ul style="list-style-type: none">➤ 14H00 – Hora do Conto.➤ 14H30 – Atividades nas áreas/ Atividades orientadas em pequenos grupos.➤ 15H15 – Arrumação do material e da sala.➤ 15H30 – Reflexão em Grande Grupo.➤ 15H45 – Higiene.➤ 15H55 – Lanche.

Tabela 8 – Rotina Diária do Grupo referente ao processo de investigação

Anexo 03 – Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar



(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 7).

Anexo 04 – Desenho global do Projeto Curricular Integrado “Vamos conhecer novos amiguinhos, os insetos e os aracnídeos?”

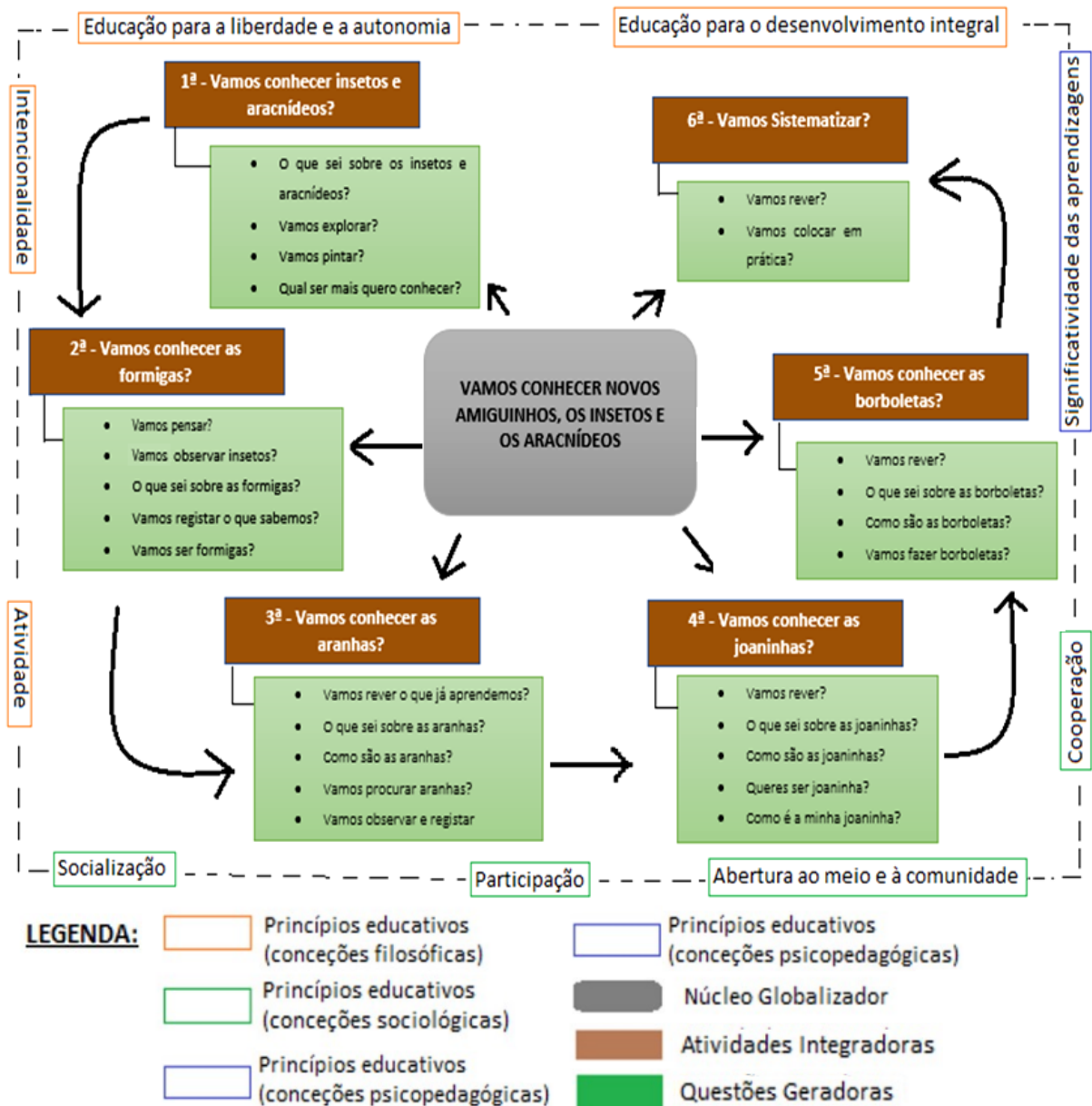


Figura 3 – Diagrama Geral da Intervenção Pedagógica

Anexo 05 – Tabela Geral da Intervenção Pedagógica

Calendarização Geral das Intervenções Pedagógicas				
Mês e Ano	Semana	Atividade Integradora (subtemática)	Questões Geradoras (Atividades)	Duração Prevista (minutos)
Novembro de 2019	De 19 a 22	1ª - Vamos Conhecer os Insetos e aracnídeos?	<ul style="list-style-type: none"> • O que sei sobre os insetos e aracnídeos? • Vamos explorar? • Vamos pintar? • Qual ser mais quero conhecer? 	60 min.
Dezembro de 2019	De 3 a 6	2ª - Vamos conhecer as formigas?	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos pensar? • Vamos observar insetos? • O que sei sobre as formigas? • Vamos registar o que sabemos? • Vamos ser formigas? 	60 min.
janeiro 2020	De 7 a 10	3ª - Vamos conhecer as aranhas?	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos rever o que já aprendemos? • O que sei sobre as aranhas? • Como são as aranhas? • Vamos procurar aranhas? • Vamos observar e registar? 	60 min.
	De 14 a 17	4ª - Vamos conhecer as joaninhas?	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos rever? • O que sei sobre as joaninhas? • Como são as joaninhas? • Queres ser joaninha? • Como é a minha joaninha? 	60 min.
	De 21 a 24	5ª - Vamos conhecer as borboletas?	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos rever? • O que sei sobre as borboletas? • Como são as borboletas? • Vamos fazer borboletas? 	60 min.
Final (janeiro 2020)	Dia 24	6ª - Vamos sistematizar?	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos rever? • Vamos colocar em prática o que aprendemos? 	60 min.

Tabela 9 – Esquema Geral da Intervenção Pedagógica.

Anexo 06 – Ilustração A11 (Processo de exploração dos seres vivos em livros)



Figura 4 - Ilustração A11 (Processo de exploração dos seres vivos em livros)

Anexo 07 – Ilustração A11 (Exemplo da folha de registos)

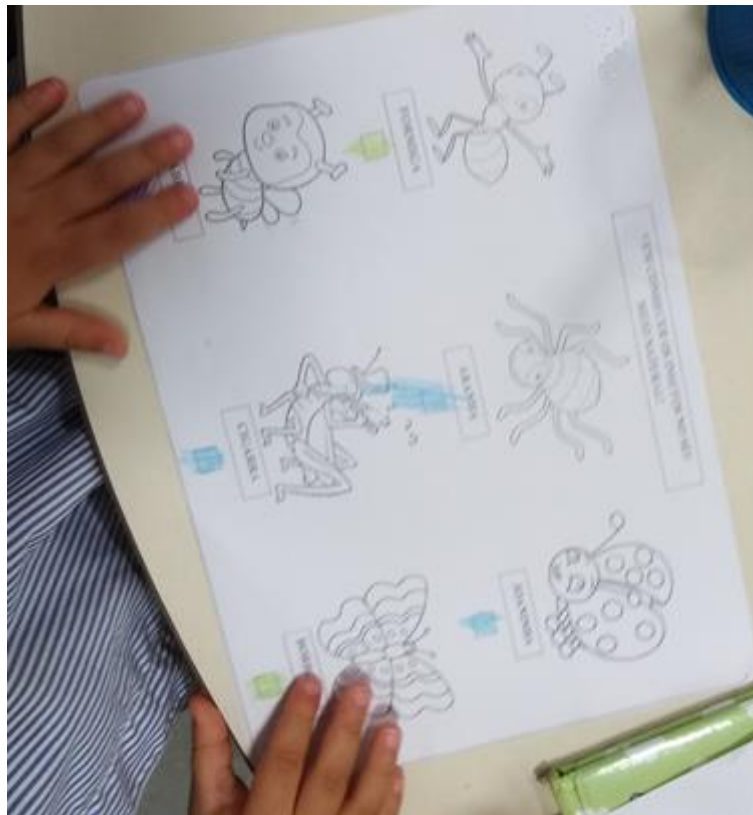


Figura 5 - Ilustração A11 (Exemplo da folha de registos)

Anexo 08 – Ilustração A11 (Organização do ambiente educativo no espaço exterior)



Figura 6 – A11 (Organização do ambiente educativo no espaço exterior)

Anexo 09 – Ilustração A11 (Cartaz de seleção preenchido)



Figura 7 - A11 (Cartaz de seleção preenchido)

Anexo 10 – Ilustração AI2 (Mediação e escrita do cartaz sobre as formigas)

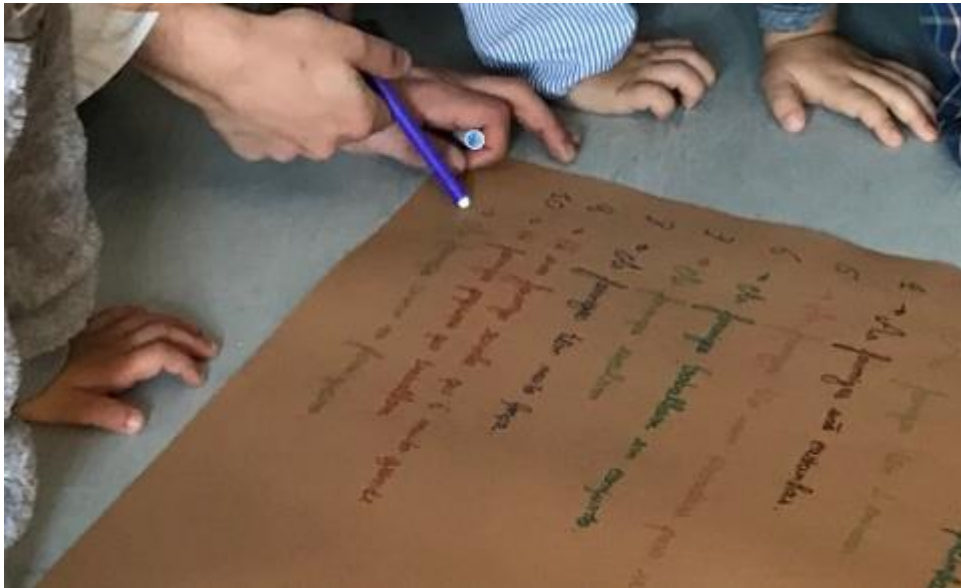


Figura 8 - AI2 (Mediação e escrita do cartaz sobre as formigas)

Anexo 11 – Ilustração AI2 (Exploração do Espaço Exterior em busca de formigas)



Figura 9 - AI2 (Exploração do Espaço Exterior em busca de formigas)

Anexo 12 – Ilustração AI2 (Exploração e análise das formigas)



Figura 10 - AI2 (Exploração e análise das formigas)