



Universidade de Aveiro
Ano 2016 - 2017

Departamento de Educação e de Psicologia

Ariana Monteiro Rocha
Costa Amaral

**O ESPAÇO EXTERIOR NAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS: PERCEÇÕES E PRÁTICAS NO CENTRO
ESCOLAR DA RIA**



Universidade de Aveiro
Ano 2016/2017

Departamento de Educação e Psicologia

**Ariana Monteiro Rocha
Costa Amaral**

O ESPAÇO EXTERIOR NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: PERCEÇÕES E PRÁTICAS NO CENTRO ESCOLAR DA RIA

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, realizada sob a orientação científica de Dora Fonseca de Castro, professor auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio prestado ao longo destes anos.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Chegada ao fim desta etapa da minha vida, resta-me agradecer às pessoas que me ajudaram ao longo deste caminho, sem o apoio e ajuda de todos não teria conseguido alcançar os meus objetivos:

- À Profª Dora Castro, orientadora da Universidade, pela disponibilidade, incentivo, apoio e motivação constantes que me fizeram nunca desistir do meu objetivo.
- À Profª Aida Figueiredo, orientadora de prática do 1º semestre, que me influenciou na escolha do tema do meu relatório.
- Aos meus professores cooperantes, educadora Teresa e professor Alfredo, pela ajuda ao longo deste ano.
- A todos os meus “meninos” com quem aprendi muito, de como quer ser futuramente.
- Aos meus pais pelo apoio nos tempos mais difíceis
- Ao meu namorado João pelo apoio e incentivo para nunca desistir dos meus objetivos.

palavras-chave

Espaços exteriores, escola, crianças, desenvolvimento global

resumo

O espaço exterior é um espaço promotor de brincadeira livre e brincadeira estruturada. Este espaço pode e deve ser utilizado pelos docentes das instituições, pois neste espaço podemos encontrar diversas potencialidades que podem ajudar a facilitar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. Neste relatório apresentamos um trabalho de investigação exploratório em termos teóricos e empíricos. Neste trabalho pretendíamos conhecer, do ponto de vista organizacional e administrativo, a evolução do espaço educativo nas escolas, conhecer o enquadramento legal dos espaços exteriores em contexto educativo, perceber, teoricamente, a importância pedagógica do espaço exterior, nesse contexto, conhecer a importância do brincar livre e estruturado em espaços exteriores para o desenvolvimento global da criança, conhecer as percepções dos docentes (em contexto de estágio) sobre o papel que atribuem ao espaço exterior em contexto educativo e a forma como o utilizam e desenvolver intencionalmente atividades, no espaço exterior, que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagem da criança/aluno. O trabalho empírico, de natureza qualitativa, consistiu na aproximação a um *Estudo de caso*. Foi desenvolvido numa escola, com uma turma do 1º ano de escolaridade. Através da análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário pelos docentes, concluímos que estes não utilizam intencionalmente o espaço exterior como um meio promotor de aprendizagem, apesar de o considerarem importante para tal. Como podemos comprovar, através das atividades concretizadas com a turma do 1º ano no espaço exterior, é possível utilizar este espaço como instrumento facilitador da aprendizagem e desenvolvimento global, de forma a favorecer o desenvolvimento do conhecimento em várias áreas.

Keywords

Outdoors, school, children, global development

Abstract

The outdoors is a space that promotes free play and structured play. This space can and should be used by teachers, because in this space we can find several potentials that can help to facilitate the learning and consequently the development of the students. In this report, we present an exploratory research work, both in empirical and theoretical terms. Thus, in this work, we wanted to know, from an organizational and administrative point of view, the evolution of the educational space in schools, know the legal context of the outdoors in an educational context, understand, theoretically, the pedagogical importance of the outdoors in that context, know the importance of free and structured play in outdoor spaces for the overall development of the child/student, know the teachers' perceptions (in an internship context) about the role they give to outdoors in an educational context and how they intentionally use it and develop, intentionally, activities, in the outdoors, that promote the development of child / student learning. The empirical work, of qualitative nature, consisted in the proximity to a study case. It was developed in a 1st year class. Through the analysis of the data collected in the surveys carried out by the teachers, we conclude that they do not use intentionally the outdoors as a means of promoting learning, even though they consider it important to do so. As we can prove, through the activities carried out with the 1st Year class in the outdoors, it is possible to use this space as an instrument to facilitate learning and global development, in order to transmit knowledge in other areas.

Índice Geral

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO----- | 3 |
| PARTE I – APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO ----- | 5 |
| CAPÍTULO 1 ----- | 6 |
| 1.1. <i>RELATÓRIO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.</i> ----- | 6 |
| 1.2. <i>RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO</i> ----- | 8 |
| 1.3. <i>OBJETIVOS GERAIS</i> ----- | 9 |
| PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL----- | 11 |
| CAPÍTULO 2 - <i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i> ----- | 12 |
| 2.1. <i>A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS</i> ----- | 12 |
| 2.2. <i>EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO ESPAÇO EDUCATIVO</i> ----- | 16 |
| 2.3. <i>ESPAÇO EXTERIOR NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS E O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO</i> ----- | 19 |
| 2.4. <i>A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO ESPAÇO EDUCATIVO</i> ----- | 20 |
| 2.5. <i>O ESPAÇO EXTERIOR COMO ELEMENTO NUCLEAR NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.</i> ----- | 28 |
| <i>SÍNTESE GLOBAL DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i> ----- | 29 |
| CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO LEGAL ----- | 30 |
| 3.1. <i>ORIENTAÇÕES SUPRANACIONAIS</i> ----- | 30 |
| 3.2. <i>LEGISLAÇÃO SOBRE OS ESPAÇOS EXTERIORES</i> ----- | 32 |
| PARTE III - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E INTERVENÇÃO NA REALIDADE EDUCATIVA ----- | 35 |
| CAPÍTULO 4 – O CONHECIMENTO DA REALIDADE ----- | 36 |
| 4.1. <i>CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO</i> ----- | 36 |
| 4.2. <i>OBJETIVOS DO ESTUDO EMPÍRICO</i> ----- | 37 |
| 4.3. <i>DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO</i> ----- | 37 |
| 4.4. <i>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</i> ----- | 37 |
| 4.5. <i>PÚBLICO ALVO DO ESTUDO</i> ----- | 38 |
| 4.6. <i>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</i> ----- | 38 |
| 4.7. <i>APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</i> ----- | 39 |
| CAPÍTULO 5 – A INTERVENÇÃO NA REALIDADE ----- | 39 |
| 5.1. <i>OBJETIVO DA INTERVENÇÃO</i> ----- | 39 |
| 5.2. <i>CONTEXTO ESPECÍFICO DA INTERVENÇÃO</i> ----- | 40 |
| 5.3. <i>DESCRIÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO</i> ----- | 40 |
| PARTE IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO ESTUDO EMPÍRICO. ----- | 41 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6- O PROCESSO DA RECOLHA DE DADOS | 42 |
| <i>1.1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA REALIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO</i> | <i>42</i> |
| <i>1.2. CONSTRANGIMENTOS NO PROCESSO</i> | <i>42</i> |
| CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 42 |
| <i>7.1. A VOZ DOS ATORES EM RELAÇÃO AO ESTUDO</i> | <i>43</i> |
| <i>7.2. A OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO</i> | <i>45</i> |
| <i>7.3. UMA LEITURA GLOBAL FACE AOS OBJETIVOS DO ESTUDO</i> | <i>46</i> |
| PARTE V - APRESENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA GLOBAL DA INTERVENÇÃO. | 49 |
| CAPÍTULO 8 – ESTRATÉGIA DA AÇÃO | 50 |
| <i>8.1. ENQUADRAMENTO DA ESTRATÉGIA DE AÇÃO</i> | <i>50</i> |
| <i>8.2. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS</i> | <i>51</i> |
| <i>8.3. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES</i> | <i>51</i> |
| <i>8.4. AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PELOS ALUNOS</i> | <i>57</i> |
| <i>8.5. CONSTRANGIMENTOS IDENTIFICADOS NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES NO ESPAÇO EXTERIOR</i> | <i>58</i> |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
| BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA | 61 |
| ANEXOS | 65 |
| ANEXO 1 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO | 66 |
| ANEXO 2 - GUIÃO DO INQUÉRITO PARA OS DOCENTES | 69 |
| ANEXO 3 - GRELHA DE REGISTO E ANÁLISE DE DADOS | 71 |
| ANEXO 4 - DADOS DOS ALUNOS | 81 |
| ANEXO 5 - DADOS SOCIOECONÓMICOS DOS ALUNOS DA TURMA | 83 |
| ANEXO 6 – SESSÃO 1 | 86 |
| ANEXO 7 - RECURSOS CONSTRUÍDOS PARA A SESSÃO 1 | 88 |
| ANEXO 8 - SESSÃO 2 | 90 |
| ANEXO 9 - RECURSOS CONSTRUÍDOS PARA A SESSÃO 2 | 92 |
| ANEXO 10 - SESSÃO 3 | 94 |
| ANEXO 11 - RECURSOS CONSTRUÍDOS PARA A SESSÃO 3 | 96 |
| ANEXO 12 - SESSÃO 4 | 98 |
| ANEXO 13 - RECURSOS CONSTRUÍDOS PARA A SESSÃO 4 | 100 |
| ANEXO 14 - SESSÃO 5 | 102 |
| ANEXO 15 - RECURSOS CONSTRUÍDOS PARA A SESSÃO 5 | 104 |
| ANEXO 16 - AVALIAÇÃO DA SESSÃO 1 - INDIVIDUAL E EM GRUPO | 134 |
| ANEXO 17 - AVALIAÇÃO DA SESSÃO 2 - INDIVIDUAL | 137 |
| ANEXO 18 - AVALIAÇÃO DA SESSÃO 6 - INDIVIDUAL | 140 |

Introdução

Nos dias de hoje, o espaço exterior tem sido valorizado pelos docentes das instituições, mais propriamente pelas educadoras, no pré-escolar. Pelo contrário, verifica-se uma situação oposta no 1º ciclo, no qual o espaço exterior é raramente utilizado como meio promotor de aprendizagens programadas.

Assim, pretendemos, com este relatório, explorar a temática acerca dos espaços exteriores das organizações educativas, bem como a perspetiva que os docentes têm acerca do mesmo e a forma como o utilizam. Será o espaço exterior realmente importante para esse desenvolvimento? Se sim, quais as razões pela sua não utilização pelos docentes do 1º ciclo?

Para responder a estas questões pertinentes, é necessário realizar uma investigação empírica e observação direta num determinado contexto.

Sendo assim, este relatório encontra-se dividido em cinco partes, que se subdividem em capítulos da seguinte forma:

Parte I – apresentamos a problemática e a pertinência do estudo, a justificação e pertinência do relatório. Nesta parte encontra-se o capítulo 1, onde falamos sobre a importância deste relatório para a profissionalidade docente, sobre os objetivos gerais do estudo e sobre a relevância e a pertinência do mesmo;

Parte II – O Enquadramento teórico e legal – Primeiramente, no capítulo 2 falamos no enquadramento teórico, que se encontra subdividido em cinco pontos: a evolução da educação ao longo dos tempos; a evolução da educação e do espaço educativo; o espaço exterior e o adulto; a importância do brincar no espaço educativo e o espaço exterior como elemento nuclear no desenvolvimento curricular, sendo que no final se aborda resumidamente todos os subpontos mencionados anteriormente; no capítulo 3 falamos no enquadramento legal, que se encontra subdividido em dois pontos: as orientações supranacionais e a legislação dos espaços exteriores.

Parte III - Apresentação do estudo e intervenção na realidade educativa, onde se encontra o capítulo 4 – conhecimento da realidade, que está dividido em sete pontos: caracterização do contexto do estudo; objetivos do estudo empírico; descrição geral do estudo; metodologia de investigação; público alvo do estudo; técnicas e instrumentos de recolha de dados e apresentação do processo de análise e interpretação dos dados. O capítulo

5 - intervenção na realidade encontra-se dividido em três pontos: objetivo da intervenção; contexto específico da intervenção e descrição geral da intervenção.

Parte IV – Apresentação e discussão dos dados do estudo empírico - que se encontra dividida em dois capítulos: o capítulo 6 – o processo da recolha dos dados que se encontra subdividido em dois pontos: descrição do processo da realização do inquérito por questionário e os constrangimentos no processo e o capítulo 7 – discussão e interpretação dos dados que se encontra subdividido também em dois pontos: a voz dos atores em relação ao tema; observação em contexto educativo e uma leitura global face aos objetivos do estudo.

Parte V- Apresentação da estratégia global da intervenção - que enquadra o capítulo 8 - Estratégia de ação - cujo se encontra subdividido em cinco pontos: enquadramento da estratégia de ação; apresentação e descrição das atividades realizadas; descrição e reflexão sobre as atividades; avaliação das atividades pelas crianças em grupo e, por último, constrangimentos identificados na realização de atividades no espaço exterior.

Por fim, tecemos algumas considerações finais acerca do trabalho realizado e perspetivamos alguns desafios que se colocam no futuro, enquanto profissional de educação.

**Parte I – Apresentação da problemática e
pertinência do estudo**

Parte I. Apresentação da problemática e pertinência do estudo.

Capítulo 1 –

1.1. Relatório como instrumento de desenvolvimento na construção da profissionalidade docente.

O novo milênio trouxe alterações profundas em termos sociais, económicos e culturais, decorrentes da crescente globalização. A era da informação chegou e está para ficar. Hoje em dia, o excesso de informação faz com que tenhamos que ser mais críticos quanto ao que nos rodeia, por forma a sabermos escolher o que é essencial ou acessório.

A educação torna-se assim um fator cada vez mais importante no desenvolvimento de um individuo e é de extrema importância que se reflita sobre os novos desafios que ela enfrenta. Compete aos profissionais de educação, o desenvolvimento do olhar crítico para enfrentar os novos desafios, para que possamos também entender se o nosso papel se deve manter o mesmo ou se devemos questionar constantemente e procurar novas soluções para os problemas com que nos deparamos diariamente nos contextos educativos. O ensino “...precisa de mudar para acompanhar a evolução dos tempos” (Alarcão, 2001, p.10), nunca escurando o seu principal objetivo – formar indivíduos capazes de reagir melhor à mudança.

Esta nova racionalidade implica pois novas formas de conceber o ensino e a formação. Queremos uma “escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização,” (Alarcão, 2001, p.11), permitindo que a aprendizagem seja baseada mais na experiência “iluminada” pelos conhecimentos teóricos.

Por conseguinte, torna-se evidente que o papel do professor /educador também deverá ser repensado à luz de novos princípios pedagógico-didáticos tendo em conta a investigação realizada nas áreas das ciências da educação, mas também, tendo em conta as mudanças que têm vindo a acontecer nas sociedades nos seus diferentes planos.

Não deverá ser um sujeito passivo, até porque a própria profissão não o permite. O aluno leva muito de um professor para o resto da sua vida: revê-se bastante no profissional

e pessoa com que se depara todos os dias da sua aprendizagem. Portanto, se o educador/professor lhe apresentar uma visão mais crítica e baseada na experiência, o aluno irá aprender melhor e consegue tornar-se claramente mais autônomo em termos de tomadas de decisão, reagindo até melhor a mudanças.

Portanto, hoje em dia, é exigido ao professor que seja capaz de construir sozinho ou com os seus colegas, o currículo, de modo, a que este seja adequado aos alunos em questão, respeitando os princípios e objetivos previamente definidos pelo poder central e local administrativo. Esta construção requer que o professor tenha “um espírito de pesquisa próprio” (Alarcão, 2000, p. 2), contribuindo assim, para o conhecimento sobre educação. Esta atitude, contribui para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento da instituição em que este está inserido. Logo, surge o termo “professor-pesquisador” por Lawrence Stenhouse, que segundo o mesmo, citado por Alarcão, afirmava que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Alarcão, 2000, p.3) com “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática.” (Alarcão, 2000, p.4) tratando-se assim de um professor reflexivo que pesquisa e atua sobre aquilo com que se depara, ou seja, estando presente aqui claramente o termo investigação-ação.

Como refere Alarcão (2000, p.6), “Ser professor é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” E é neste sentido que surge a necessidade de apostar em percursos académicos que permitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos profissionais de educação (educadores e professores) de modo a que sejam ou venham a tornar-se professores-investigadores. Assim surge, na nossa formação, dois instrumentos que ajudam na promoção desta ideia de professor-investigador, o portefólio e o relatório de estágio, sendo que o portefólio é um complemento para o relatório de estágio. O objetivo é, então, que nós, futuros professores sejamos capazes de refletir sobre o nosso “currículo pessoal” (Alarcão, 2000, p.12) bem como sobre as nossas aprendizagens. Este trabalho reflexivo que o professor realiza, permite-lhe criar um objeto de investigação, que serve para ele se questionar sobre as vivências e aprendizagens que retirou da ação que experienciou, permitindo-lhe problematizar ainda mais as situações que emergem nos contextos educativos, procurando soluções e partilhando as suas dúvidas num relatório de estágio que se pretende construtivo e analítico.

Em suma, na atualidade estamos perante um mundo em constante evolução e com alterações bastante profundas na sua estrutura socioeconómica e cultural que nos colocam problemas e desafios, que muitas das vezes, se tornam difíceis de solucionar pela sua complexidade. Isto comporta claros desafios para a educação dos alunos e há uma notória evidência de haver a necessidade de se olhar para o ensino de forma diferente. O papel do professor é questionado constantemente, por via destas mesmas alterações. A reflexão e a investigação encontram-se assim sempre presentes na sua vida profissional, sendo que se torna imprescindível existirem elementos que o façam olhar de forma crítica, construtiva e analítica para todo o seu percurso de vida.

1.2. Relevância e pertinência da problemática em estudo

A escolha do tema do relatório recai sobre a utilização dos espaços exteriores em contexto educativo. O interesse por esta temática emergiu das observações que realizei na minha licenciatura, durante a qual verifiquei que os espaços exteriores eram muito pobres em termos de materiais etc., em comparação com a observação que realizei durante o primeiro semestre, em que estive a trabalhar diretamente com um grupo de crianças do pré-escolar. O espaço exterior desta instituição era muito mais apelativo e rico e propício para o desenvolvimento das crianças.

Contrariamente, no segundo semestre, trabalhei diretamente com alunos do 1º primeiro ano de escolaridade e verifiquei que o espaço exterior não era valorizado como um meio de aprendizagem, mas sim como uma forma de “libertação” da sala de aula, ou seja, verificou-se uma oposição bastante clara entre uma etapa e outra já que na primeira fase, a criança habitua-se a usar o espaço exterior com bastante frequência e de uma forma autónoma, que lhe é retirada na fase posterior, o 1º ciclo, onde fica restringida, na maior parte do tempo, à sala de aula (espaço interior).a

Assim, pretendemos com este estudo, em termos gerais perceber como o espaço exterior no contexto educativo em termos teóricos, é importante para o desenvolvimento global das crianças, de como é tratado em termos legais e na prática, num contexto

específico, 1º ciclo se é utilizado pelas crianças e valorizado pela equipa educativa para a realização de atividades pedagógicas.

O trabalho no terreno compreende duas fases: uma de conhecimento da realidade e outra de intervenção na realidade.

Na primeira, vamos conhecer, numa realidade concreta, como é que os docentes observam e utilizam o espaço exterior em contexto educativo. Se o utilizam como espaço para brincadeiras livres ou se o pensam e utilizam também como um espaço pedagógico com grande potencial para o desenvolvimento de aprendizagens, ou seja, com intencionalidade educativa. Nesta primeira fase procuraremos, ainda, perceber como são planificadas e geridas as atividades, os tempos e os recursos humanos e materiais nas duas situações identificadas.

Numa segunda fase procuraremos fazer intervenção em contexto educativo congruente com as ideias teóricas exploradas e defendidas no trabalho e, ainda, com base nas reflexões que decorrem do trabalho de investigação de natureza exploratória.

1.3. *Objetivos gerais*

Os objetivos gerais deste estudo apresentado são:

1. Conhecer do ponto de vista organizacional e administrativo a evolução do espaço educativo nas escolas;
2. Conhecer o enquadramento legal dos espaços exteriores em contexto educativo;
3. Perceber, teoricamente, a importância pedagógica do espaço exterior, em contexto educativo;
4. Conhecer a importância do brincar livre e estruturado em espaços exteriores para o desenvolvimento global da criança;
5. Conhecer o papel que os docentes atribuem ao espaço educativo;
6. Desenvolver intencionalmente atividades, no espaço exterior, que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagem da criança/aluno.

Parte II - Enquadramento teórico e legal

Parte II. Enquadramento teórico e legal

Capítulo 2 - Enquadramento teórico

2.1. A evolução da educação ao longo dos tempos

A educação sofreu, ao longo dos tempos, uma evolução bastante significativa, tendo sido influenciada por vários movimentos e fatores. Neste ponto, irei abordar, sucintamente, essa evolução tendo como referência a questão do espaço exterior e os vários elementos que contribuíram para a mesma. Pretende-se, com isto, fazer uma contextualização histórica da evolução da educação.

Nos tempos primitivos, os conhecimentos eram transmitidos pelas famílias, ou nas tribos, por imitação. Os primeiros que se transmitiam eram os das aprendizagens de técnicas, como por exemplo: para os homens eram a caça, pesca, fabrico de armas, construção de casas, etc. e para as mulheres: cozinhar, tecer, fiar, etc. Tinham ainda uma certa “educação intelectual e mesmo moral” (Gilbert, 1973, p.16). Segundo o mesmo autor “essa didática instintiva da transmissão de gestos, das habilitações, das informações primárias está longe de ser desprovida de qualidades”, ou seja, as técnicas que essas pessoas aplicavam para as realizações das suas tarefas diárias eram aperfeiçoadas pela experiência. Estes povos primitivos foram sempre assimilando os conhecimentos pela prática, que foi sempre motivada pela necessidade - tinham uma “educação natural, espontânea e inconsciente” (Lorenzo, 1978, p.14). Podemos perceber pelas leituras que fizemos que as aprendizagens dos indivíduos eram feitas no próprio ambiente natural e exterior. O jogo e as atividades experienciais em ambientes naturais eram formas de aprendizagem.

Como foi referido no parágrafo anterior, existiam, portanto, povos primitivos e povos civilizados. A diferença entre estes dois povos, como refere Lorenzo (1978), é a “forma de organização política, Estado ou cidade, que ultrapassa a vida do clã ou da tribo”. Entre as primeiras sociedades civilizadas temos os povos orientais como a China, Egipto, Índia, etc., que são constituídos por um Estado e classes sociais bem definidas. Na cultura ocidental temos como iniciantes a Grécia, de onde grande parte da “nossa educação e pedagogia” (Lorenzo, 1978, p.33) surgiram. Foi também na Grécia que surgiu o termo pedagogia –

ciência que estuda a educação. Os pensadores que se destacaram mais foram Platão e Aristóteles, que “exprimiram suas ideias educacionais em obras de filosofia e de política”. (Lorenzo, 1978, p. 44).

Este crescente pensamento sobre a educação foi outro dos fatores que levou a que existisse a necessidade de se passar o conhecimento para as crianças e segundo Gilbert (1973), "todas as civilizações da antiguidade tiveram como preocupação a inclusão coletiva de escolas", como é o caso da China que estabeleceu que a criança tinha de ir à escola desde os seus sete anos de idade e o Japão que criou as suas escolas no século VIII. Os hindus também abriram os seus estabelecimentos e também os egípcios criaram escolas primárias, entre outros povos. Estes estabelecimentos inicialmente foram colocados numa “praça pública e/ou na esquina duma rua”, (Gilbert, 1973, p.19). Só mais tarde é que se atribuíram lugares específicos.

A religião, especialmente o cristianismo, também teve um papel relevante e promoveu a educação na Europa e no mundo, aquando da época dos Descobrimentos, tendo um ensino diferente, baseado no Evangelho. O ensino religioso tinha como objetivo a difusão da fé, através da palavra, ou seja, da leitura e era assente na "trilogia Religião – Escola – Letras” (Gilbert, 1973, p.25). Contudo, ainda no século XVI, com o aparecimento do Renascimento é que a escola se separa da igreja. Com este movimento, surgiu um “conjunto de pensadores” - Copérnico, Galileu, Kepler, Newton e Descartes - e de “novas formas de explicação da realidade” que “vêm dar uma nova configuração ao posicionamento do homem face à natureza” (Santos, 2003, p.21). A ciência passa então a ser o centro do pensamento e estudo humano, colocando os ideais religiosos para um plano mais privado.

No século seguinte, surge na Prússia, um sistema de ensino obrigatório, regido pelo rei Frederico Guilherme I. Segundo Celeti (2013, s.p), citado de Rothbard, “este “ordenou a frequência obrigatória para todas as crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores, seguiu com a disposição para a construção de mais escolas”. Quem não fosse a escola era punido. Era uma forma de controlar a educação e pretendia-se reforçar o papel do Estado perante os seus cidadãos que se pretendiam obedientes com o objetivo de se tornar soberano.

Segundo Celeti (2013, s.p), citado de Rothbard, “partindo do contexto prussiano a promulgação de uma educação obrigatória possuía motivos, intenções e finalidades diferentes decorridas décadas mais tarde na França.”

Seguidamente com a Revolução Francesa, cujo os ideais – liberdade, fraternidade e igualdade – foram promotores do surgimento do liberalismo, do qual o homem era considerado livre para fazer o que quisesse, estabelecendo uma relação entre os seus valores e a sociedade e também o estado deixava de ter influência na vida das pessoas. Este movimento promoveu o crescimento do livre mercado que contribuiu para o desenvolvimento das sociedades, culminando numa transformação socioeconómica e tecnológica - a chamada Revolução Industrial. Com esta revolução, surgiram novos postos de trabalho, as pessoas do campo vieram para a cidade para arranjam emprego nas novas indústrias. O estado teve então, como obrigação, de arranjar uma alternativa de educação para a nova classe social que surgiu - o proletariado.

“A referida conjuntura cria as condições para a contestação da “escola tradicional”; à “escola sentada”, onde as crianças eram alvo de um ensino abstrato e uniforme sob a batuta de um mestre todo poderoso” (Figueira, 2003, p.99). Neste período em que a escola era uma organização muito mecanicista e fechada ao meio local, as aprendizagens eram feitas de forma descontextualizada e em ambientes artificiais. Surgem novas perspectivas que vêm revelar a necessidade de a criança ser ativa na construção do seu conhecimento, da atividade experiencial e da importância dos ambientes educativos ricos para o desenvolvimento das aprendizagens.

Com estas mudanças surgiu uma nova expressão - escola nova – “ativa, centrada na criança, nas suas necessidades e nos seus interesses, “(Figueira, 2003, p.99) usada no fim do séc. XIX. Esta estava relacionada com a pedagogia de Montaigne, pedagogo francês, que foi o primeiro a utilizar esta expressão e a tentar implementar o ideal que esta exprimia: devia-se educar tendo em vista a observação da criança, conhecendo-a e deixando-a agir livremente, observando continuamente as suas atitudes. O objetivo do profissional de educação era dar-lhe a conhecer as coisas, podendo ela escolhê-las e discerni-las por si própria, podendo este intervir ou não nas suas decisões. O mesmo deveria ter conhecimento sobre a criança, transformando as aulas em salas de observação e experimentação, em favor da prática. Surge uma educação nova com objetivos diferentes da educação que se vinha a realizar até então: programas, métodos, atitudes e objetivos formativos diferentes. Só no final deste século é que “surgiram condições para a construção de uma nova conceção de

infância”, passando a ser agora o “aluno o centro da atenção da escola”. (Figueira, 2003, p. 100)

Em Portugal este conceito surgiu nos finais do século XIX e inicialmente foi implantado em 12 escolas situadas em grandes centros urbanos: Lisboa, Porto e Coimbra, sendo que duas delas foram instaladas fora destas áreas (A primeira foi o Colégio Liceu Figueirense, na Figueira da Foz e a segunda foi a Escola da Oliveirinha, em Oliveira do Hospital, na Beira Alta). Estas duas escolas estavam sobre a influência da área de Coimbra porque a maioria dos professores eram formados nas instituições de ensino superior desta cidade. Quase todas estas instituições eram privadas.

Contudo e devido ao surgimento do regime político ditatorial nos anos de 1933 e até 1974, mais conhecido por Estado Novo, houve um impedimento da continuidade desta nova ação educativa, porque os valores conservadores desta ditadura iam contra os ideais progressistas desta nova mudança. Salazar teve um papel importante na construção de escolas no nosso país, no entanto, controlava de forma absolutista a forma como a educação era praticada em Portugal, por ser uma das vias de controlo das massas. Com a Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), que colocou um fim ao regime ditatorial até então vigente, a forma como era vista a educação em Portugal mudou radicalmente. Passámos de um regime baseado em valores conservadores, para um regime livre e que se pretendia democrático, cabendo ao estado proporcionar um ensino gratuito para todos os cidadãos.

De um modo geral, toda a civilização avançada sentiu a necessidade de criar escolas para dotar os seus de maiores conhecimentos. Segundo Lorenzo (1978, p.2) a educação é “a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo” e também “a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva.” A educação existe desde a existência do homem na Terra, sendo um elemento fundamental da cultura, porque sem ela a cultura não seria transmitida, pois é pela educação que a cultura “sobrevive no espírito humano” (Lorenzo, 1978, p. 2), sendo esta a sua função primordial.

2.2. Evolução da educação e do espaço educativo

Como referido no ponto anterior, a educação passou por diversas fases ao longo dos tempos, pois todos os povos tinham como principal preocupação a sua implementação nas suas estruturas organizacionais. A educação foi e é, nos dias de hoje, uma preocupação que requer constante atenção e preocupação porque se deve estar atento às mudanças sociais que ocorrem. Cada vez mais se requer dos educadores/professores uma adaptação constante às novas técnicas e recursos pedagógicos que vão surgindo. Isto deve-se ao fato de estarmos numa era em que as novas tecnologias chegam cada vez mais cedo às crianças, e em que estas as conseguem manipular sem grandes dificuldades.

Como consequência destas evoluções que vão surgindo, os espaços educativos tiveram a necessidade de evoluir conjuntamente, porque os materiais, técnicas e os espaços em si usados há uns anos atrás, não podiam ser os mesmos que são usados nos tempos de hoje, porque não estimulavam nem eram atrativos para as crianças. A tarefa que hoje os profissionais têm é muito mais apelativa para os mesmos e para o público a que estas se dirigem.

Para melhor compreender a designação de espaço, como é referido em documentos do ministério de educação do Brasil (2008, p. 5), o espaço no seu conceito lato é pensado como uma “grandeza mensurável em metros, milímetros, quilômetros ou até anos-luz, em que nos movemos, mas onde dificilmente podemos interferir”. Esta ideia surgiu do filósofo René Descartes, que defendia que “o espaço se refere à extensão, quer dizer, ao tamanho dos corpos. Isto significa que o espaço é uma coisa que existe fora da gente.” (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p. 23). Este conceito é aquele que é ensinado nas instituições de ensino.

Contrariamente a esta ideia, Immanuel Kant, em documento do Ministério da Educação do Brasil, afirma que “o espaço é uma representação a priori necessária, que fundamenta todas as intuições externas” (2008, p. 24), ou seja, o espaço é um conceito que cada individuo já tem dentro de si e que é utilizado para organizar todos os objetos existentes no espaço. Baseando-se na ideia de Kant, Jean Piaget estudou como é que a criança desenvolve a ideia de espaço, observando a maneira como esta interage com os objetos – “espaço sensório-motor” – a criança só terá a noção de espaço quando se movimentar sobre um determinado objeto, sentir tocar, apreciar. Logo, os sentidos são a base para a sua

percepção. Só movimentando o objeto e a si mesmo é que é possível ter uma percepção do espaço e do objeto.

Relativamente ao espaço, mais concretamente ao espaço escolar, a definição que o Ministério da Educação do Brasil refere é a de que o espaço escolar “é, ao mesmo tempo, o conjunto de materialidades que compõem os variados ambientes frequentados por educadores e estudantes e o “espaço sentido”, o espaço de consciência onde se realizam as atividades de ensino e aprendizagem” (2008, p. 6). A utilização deste espaço permite tanto o êxito do trabalho pedagógico realizado como também a valorização das pessoas envolvidas em todo o processo educativo. Mas, para que o espaço escolar seja um espaço educativo, é necessário que os materiais “sejam adequados à proposta pedagógica”. (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p.8). “O espaço educativo vai além da fronteira física das salas e dos ambientes construídos e abrange as áreas abertas e o entorno da escola” (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p. 91).

Ainda como refere a mesma entidade, na escola tradicional, a disposição do espaço era muito diferente da que encontramos nos dias de hoje. Segundo Barroso, citado de Martinho (2011, p. 35), a escola detinha algumas semelhanças com a igreja, tais como: as mesas dos alunos eram dispostas umas atrás das outras, o professor tinha a sua secretária em cima de um estrado, que na igreja representava o altar, mostrando a superioridade que este detinha dos diferentes intervenientes, os toques da campainha que eram semelhantes ao sino da igreja, a localização central destas instituições e o livro único (Bíblia na igreja). “Assim se cultivava o valor da hierarquia, da obediência”. “O espaço “educava” em consonância com o discurso do professor”. (2008, p.8). Segundo Martinho (2011, p. 42) na pedagogia “tradicional” os alunos não são sujeitos activos da sua própria aprendizagem, estando a estrutura escolar (física, administrativa e didáctica) pensada para que se ajustem a ela e não ao serviço de quem aprende.”

Também o uso do quadro, que inicialmente era de madeira, pintado de preto – quadro negro - posteriormente evoluiu, passando a verde e de verde passou a revestido de laminado plástico. Como este último material é liso, reflete a luz, condicionando a visualização do que está escrito pelos alunos, o que se torna também num problema para a disposição das mesas na sala de aula, problema encontrado nas salas de aula, nos dias de hoje.

A forma como é construída uma instituição de ensino nos tempos atuais constitui um desafio para os arquitetos, pois estes têm de pensar em todos os problemas que poderão

surgir se o seu projeto não for bem realizado. Como exemplo, podemos referir o caso de crianças que são esquerdinas e que são influenciadas de maneira diferente pela projeção de luz existente num espaço, nomeadamente pela disposição das janelas do lado esquerdo dos alunos. Estas crianças, por escreverem com a mão esquerda, criam sombra sobre o papel ou objeto onde escrevem, constituindo assim um problema para as mesmas. Logo, um arquiteto tem de equacionar este público-alvo nas suas tomadas de decisões quando projeta um espaço. Relativamente às instituições já criadas, o educador/professor deve inovar, ou seja, deve arranjar novas formas de organizar o espaço já encontrado. Isto significa que este não necessita de arranjar outros objetos ou materiais, mas sim mudar por exemplo a sua disposição e utilização. “Inovar é sair daquilo a que estamos acostumados. É experimentar coisas novas” (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p. 17). Devemos usar novas técnicas e materiais se estes constituírem uma forma de aprendizagem para os alunos.

Por fim, torna-se também importante entender o significado de ambiente escolar “conjunto formado por atividades (aula, estudo, práticas esportivas, limpeza, etc.) e espaços (salas, laboratórios, quadros, etc.)” (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p.46). O ambiente escolar facilita o “sucesso do trabalho pedagógico” (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p. 47) e posteriormente será um ponto de referência de memórias das pessoas que por lá passaram. “O ambiente escolar deve ser acolhedor e propiciar às pessoas uma atmosfera democrática. Identidade e hospitalidade permitem que as pessoas se sintam na escola como se estivessem em casa” (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p.48). Torna-se portanto atrativo e conseqüentemente agradável para todos os intervenientes que nele participam. “As condições de uso do ambiente escolar de forma educativa dependem fortemente de adequadas atividades de criação e manutenção”. (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p. 91).

Em Portugal “são escassos os trabalhos científicos (...) que têm como objecto de estudo o espaço escolar e a sua arquitectura”. (Marinho, 2011, p.27) Isto deve-se essencialmente a dois motivos: o espaço escolar detém pouca importância para a História da Educação e o outro motivo é o de existir a necessidade de integrar outras áreas do saber, ou seja, diversas pessoas que contenham estudos de áreas diferenciadas, para que se realize o estudo da arquitetura das escolas, ou seja, segundo Silva (2002, p.19), citado de Martinho (2011, p.28) existe “ dificuldade de tratar e integrar interesses profissionalmente muito

distantes, como sejam o arquitectónico, o médico-higienista, o pedagógico, ou o político-administrativo.”

Nos dias de hoje, o espaço educativo apresenta algumas modificações como por exemplo: as mesas já podem ser colocadas consoante as necessidades (trabalho de grupo e ou individual); a mesa do professor já não se encontra num estrado nem de frente para os alunos e as turmas podem ser divididas por áreas/zonas de preferência, como é o caso de algumas instituições de ensino público no pré-escolar.

Segundo Palos (1987, p. 303), citado de Martinho (2011, p. 40), é com o início da escolaridade obrigatória que surgem “as primeiras preocupações sistemáticas sobre as características do edifício escolar, principalmente em relação a questões de controlo e de higiene.” As salas eram pequenas para tantos alunos, o que resultava numa falta de higiene e conseqüentemente o surgimento de doenças.

Em suma, um espaço educativo é prazeroso e acolhedor quando as instalações educativas são adequadas à sua utilização e especialmente à utilização das atividades escolares. Portugal deve começar a estudar e a trabalhar sobre este importante ponto de interesse educacional.

2.3. Espaço exterior nas organizações educativas e o profissional de educação

A organização do espaço escolar, não pode deter “obstáculos que impedissem o professor de observar todos os alunos em todo o momento.” (Martinho, 2011, p. 40/41)

O adulto é um elemento fundamental no espaço exterior porque este, através da observação que está a realizar dos comportamentos e brincadeiras das crianças, pode ou não intervir sobre elas, de modo a gerenciar possíveis conflitos e ou outros problemas que podem vir a surgir, proporcionando assim uma máxima segurança no uso deste espaço.

É também através das observações de brincadeiras livres que o adulto pode observar como as crianças se relacionam entre si, podendo retirar desta observação algumas inferências relativamente aos comportamentos que estas demonstram em contexto de sala de aula. Entende-se por brincar livre, segundo Williamson, citado de Rosa (2013, p.7) “reproduzir experiências que as crianças escolhem para si, envolvendo ao mínimo a intervenção do adulto”.

O espaço exterior por vezes é evitado pelos adultos devido às possibilidades de perigo que este proporciona aos alunos. Mas é através destes pequenos riscos que os alunos se desenvolvem e aprendem o que devem ou não fazer e quais os riscos que lhe estão subjacentes. O professor deve ter “sempre em conta uma boa vigilância, e o estabelecimento das condições fundamentais de segurança, mas não deixando que os receios de que as crianças se sujam, impeçam que as crianças brinquem no exterior” (Duarte, 2015, p. 26). Para além do risco que está subjacente na utilização deste espaço, outra condicionante para evitar a sua utilização pelos adultos são as condições atmosféricas (tempo, chuva, frio, humidade, etc.). “No entanto, é importante ter em conta as potencialidades de todas as estações do ano devido às suas particulares características” (Duarte, 2015, p. 26). Como por exemplo, na primavera temos as flores, as andorinhas, o cantar dos passarinhos, no outono temos as folhas secas das árvores, etc. Cada estação do ano tem características próprias que proporcionam, como referido anteriormente, múltiplas possibilidades de exploração e diferenciadas, não necessitando da intervenção do adulto para a realização das mesmas.

Por outro lado, temos o brincar estruturado, que segundo Williamson, citado por Rosa (2013, p.7), “caracteriza-se por uma intervenção mais frequente por parte do adulto, iniciando, controlando e desenvolvendo uma determinada brincadeira.” Também esta forma de brincar deve ser contemplada no espaço exterior, de modo a proporcionar ao aluno/criança outras formas de aprender, brincando.

2.4. A importância do brincar no espaço educativo

É importante perceber que a “atividade lúdica” permite recolher informações básicas sobre a criança, como por exemplo, a maneira como se sente, a forma como se relaciona com os colegas, a forma como se movimenta, a maneira como se desenvolve e fala. Decorrendo desta atividade, torna-se relevante falar em “jogo” “por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe.” (Kishimoto et al., 1996, p.24) O brincar é essencial para o desenvolvimento global de todas as crianças. Ajuda na estimulação cognitiva, social, emocional e física. Segundo Ginsburg, citado de Rosa (2013, p.3), brincar “é não só importante para o desenvolvimento saudável do cérebro como permite que as crianças usem a sua criatividade enquanto desenvolvem a sua imaginação, destreza e força

física, cognitiva e emocional”. Através da brincadeira, a criança cria um mundo só dela, onde só entra quem ela quiser, onde ela ultrapassa os seus medos e inseguranças e onde ela desenvolve novas competências que no futuro lhe serão necessárias. Como referido, “o jogo é uma necessidade para a criança” e o tempo que esta brinca “tem se tornado cada vez mais escasso, tanto dentro como fora da escola.” (Friedmann, 1996, p. 15) A diminuição desse tempo ocorre devido às mudanças sociais, falta de tempo dos pais, ao stress diário, etc.

Devido a estas mudanças que decorreram ao longo destes últimos anos, o brincar sofreu algumas alterações. Hoje em dia, são raras as crianças que vimos a brincar livremente no espaço exterior, passando então a brincarem num espaço interior e na maioria das vezes virtual – televisão, telemóveis, tablets – que são uma alternativa sedutora e ligam as crianças a mundos de fantasia, dando-lhes uma perceção da realidade distorcida do mundo real. Como causas desta nova mudança de brincar surge o sedentarismo e conseqüentemente problemas de obesidade infantil, que trazem consigo outros problemas crónicos de saúde (diabetes e problemas cardiovasculares) e problemas psicológicos como baixa autoestima, falta de confiança e discriminação social.

A crescente urbanização, aliada à insegurança que os pais têm em deixar os filhos sozinhos na rua faz com que as crianças se mantenham em casa a brincar, não podendo libertar-se das "quatro paredes" – a cultura do medo. Também o facto de as crianças já não irem para a escola sozinhas, a pé, fez com que perdessem a autonomia bem como a capacidade de aprenderem novas habilidades ao longo deste percurso, porque as separa do mundo real. É importante então que, no seio das instituições de ensino, essa prática seja diferente, valorizando a brincadeira livre em espaços exteriores, já que a vida das crianças se encontra demasiado organizada e institucionalizada.

Brincar nos espaços exteriores é fundamental para desenvolver nas crianças capacidades como "explorar, correr riscos, coordenação motora grossa e fina e a assimilação de grandes quantidades de conhecimentos básicos" (Rosa, 2013, p.2). Ajuda também as crianças a terem um sistema imunológico mais forte, o que ajudará a não estarem propícias a doenças, como gripes, etc. Tem um impacto na saúde mental e física, desenvolve a amizade, reduz o isolamento social e dá às crianças uma sensação de autonomia e controlo.

Este espaço, está em constante mutação – ar, temperatura, luz, condições ambientais – e conseqüentemente cria condições inesperadas, tonando-se um momento único. É um

espaço mais apto para ser manipulado, mais dinâmico e onde pode existir mais ação e promove uma vasta gama de experiências sensoriais devido ao contato com o mundo real.

Brincar contempla atividades em que a criança sente prazer e se diverte, descobre o seu ambiente, logo descobre o mundo que a rodeia. A criança vive neste momento o faz de conta, recria situações da sua vida quotidiana, fala sozinha e está implicada na sua própria atividade. Vygotsky refere que “such play leads to higher level thinking because children are using objects symbolically”. (Tovey, 2007, p. 19)

Com os avanços tecnológicos verificados nas últimas décadas, a nossa sociedade tornou-se numa sociedade bastante consumista, maravilhada com os dispositivos que, de ano para ano, vão aparecendo, cada vez mais evoluídos e com características que quase obrigam o consumidor a permanecer sentado num determinado local, durante muitas horas por dia. Nesta panóplia de instrumentos, destacam-se a televisão, com cada vez mais canais de várias temáticas disponíveis aos olhos do telespectador, o computador, cada vez mais evoluído em termos de *hardware* e *software*, possibilitando a múltipla interação entre utilizadores, seja através das redes sociais, seja através de partilha de jogos online e em formato DVD ou *Blu-ray*, filmes, etc., os *tablets* com o mesmo objetivo e as consolas de jogos. Ora, esta mesma influência desmesurada também chegou às crianças. Muitas passam, hoje, horas a fio em frente de um televisor, mexem num *tablet* e passam muito tempo sem praticarem qualquer exercício físico. Segundo dados do Sistema Europeu de Vigilância Nutricional Infantil (COSI:2008) elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge (INSA), quase 60% das crianças vão para a escola de carro e apenas 40% participam em atividades extracurriculares que envolvam atividade física.

Efetivamente, as principais causas relacionadas com o crescente sedentarismo são: a dependência pelas novas tecnologias, menor segurança de uma criança quando se encontra num espaço exterior sem vigilância contínua de um adulto responsável, uma alimentação pouco variada, rica em açúcares e gorduras (predominância de *fast food*), grande vulnerabilidade à propaganda consumista, fatores genéticos associados, instabilidade familiar e não menos importante, alterações psicossociais decorrentes de experiências traumáticas. Daí que, muitas das vezes, crianças que têm dificuldades em se adaptar em certos contextos, é-lhes aconselhado a que pratiquem desporto, num ambiente favorável,

onde sejam valorizadas as suas capacidades, por forma a que sintam bem-estar e para que o seu desenvolvimento seja o mais correto possível.

Torna-se, portanto, necessário pensar em criar estratégias que ataquem este problema cada vez mais pertinente no nosso país e também em termos mundiais, e que se verifica com muito mais frequência nas faixas etárias mais baixas. É importante criar, no indivíduo, uma rotina de atividade física recorrente, para que este crie hábitos e práticas de boa alimentação e para que se evitem males maiores para a sua saúde presente e futura. E para "repensar a criança é necessário antes de tudo repensar a vida em sociedade, a sua estrutura e a política educacional." (Neto, 1995, p. 102). Ora, tendo em conta que os espaços de ação estão "cada vez mais limitados pelo excesso de concentração populacional e por uma política de urbanização deficientemente planificada;" (Neto, 1995, p. 101) e sabendo que, "para além da estrutura familiar e escolar, a rua é um excelente fator de desenvolvimento social (um lugar favorável às possibilidades de relação e comunicação motora)" (Neto, 1995, p. 99), é assim "urgente criar condições favoráveis à libertação sedentária do homem moderno" (Neto, 1995, p. 101).

Além disso, é de ter em conta ainda que esta ênfase na atividade física em espaços exteriores pode, de fato, promover o desenvolvimento motor e aprendizagem humana da criança, como iremos explicar no ponto seguinte.

Não obstante, e ainda relativamente à anterior questão, é importante termos a consciência de que "o atrofiamento do espaço conduz ao atrofiamento do corpo e da inteligência" (Neto, 1995, p. 105) e se esse espaço não existir junto dos locais onde a criança vive, torna-se mais difícil de existir um desenvolvimento motor e emocional correto. Segundo Neto (1995), "são indiscutíveis hoje em dia as necessidades de apropriação do espaço que a criança manifesta, na procura da sua autonomia e sociabilização" e tendo em conta todos os "princípios da evolução da motricidade infantil", que segundo o mesmo autor, recaem sobre o "princípio da atividade", no qual a criança alterna entre o ser ativa e estar em repouso segundo as suas necessidades biológicas, o "princípio da naturalidade e espontaneidade" das suas atividades, sempre visível nas crianças, o "princípio da totalidade", no qual a motricidade tem de ser caracterizada de forma global e variada com o objetivo de permitir diversidade, o "princípio da criatividade", respeitando o espírito de inovação, iniciativa e imaginação, e finalmente os "princípios da individualidade e da sociabilização", tendo em conta o nível de desenvolvimento particular, o desenvolvimento infantil estará

sempre claramente influenciado pela forma como a criança realiza as atividades e pelo espaço físico que utiliza para explorar, imitar, criar, inventar e reinventar e construir.

Note-se ainda que as transformações sociais, quanto à gestão de tempo e espaço, para a interação entre pais e filhos têm vindo a diminuir as formas de relação e ócio entre os mesmos e a constante globalização e industrialização, as grandes causas da sociedade consumista em que vivemos atualmente, permitem falarmos em "conceito de criança consumidora" (Neto, 1995, p. 90) e sedentária. Embora se torne cada vez mais habitual verificar os pais envolvidos em programas de atividades físicas conjuntas e realizadas de forma esporádica para evitar esse mesmo sedentarismo, é preciso ter a noção de todos os riscos inerentes a essa prática, desde o espaço físico até às condições atmosféricas, estrutura motora da criança, etc. Assim, embora ainda se realizem de forma pouco frequente, há que retirar alguns aspetos positivos deste tipo de atividade: para além de já criar na criança um hábito de se mexer em termos físicos, nota-se que existe "mais tempo disponível dos pais para os filhos; melhoramento dos níveis de relação afetiva parental; participação dos pais em experiências corporais (contato visual, verbalização, contato físico) com os bebés; alargamento das relações interfamiliares, melhorando assim o seu relacionamento social" (Neto, 1995,p.95) e promovendo o seu crescimento equilibrado. Ou seja, aliado ao desenvolvimento motor, existe o desenvolvimento socio emocional, no que diz respeito à prática de atividade física em espaços exteriores, o que evidencia claramente a importância da mesma.

É que, temos de ter em conta que a ausência de atividade física provoca outros tipos de consequências mais graves na saúde de uma criança. Segundo Neto (1995), para além de ter as consequências físicas óbvias, traz ainda consigo atrasos no desenvolvimento cognitivo (diminuição da capacidade de aprendizagem) e psicoafectivo (irritabilidade, agressão, inadaptação social), já que a criança não convive, não estreita ou cria laços afetivos com outras crianças e adultos, não explora o mundo que tem em seu redor, não constrói a sua realidade.

Em suma, quando analisamos a questão da prática de atividade física em espaços exteriores como forma de diminuição do sedentarismo, temos de ter em conta primeiramente, o contexto sociocultural em que estamos inseridos, pois é o mesmo que vai influenciar a existência de estruturas físicas que permitam às crianças essa mesma prática. Seguidamente, temos de pressionar entidades para que criem alternativas seguras e viáveis

onde estas mesmas infraestruturas não existam, por forma a promover o desenvolvimento equilibrado das novas gerações, evitando assim que no futuro, essas mesmas gerações não sejam criticamente afetadas por várias doenças que provieram da falta de condições para a prática de atividade física no presente.

"Certas espécies de animais, entre as quais se inclui o homem, não podem atingir o aperfeiçoamento das suas capacidades se não forem sujeitas a estímulos específicos através de variadas formas de atividade." Neto (1995)

É nos primeiros anos de vida de uma criança que se adquirem os primeiros conhecimentos ao nível do comportamento afetivo, psicomotor e cognitivo, que irão determinar, no futuro, as habilidades comportamentais. Os anos críticos para a aprendizagem de habilidades motoras são dos 3 aos 9 anos. É durante estes anos que as suas habilidades se desenvolvem, tais como a locomoção, estabilidade e manipulação de objetos.

E, segundo Neto (1995), o desenvolvimento motor pode ser encarado como um processo extenso, mais ou menos contínuo, desde o nascimento até à idade adulta. Varia com a idade, mas também com o género. Este fato deve-se a pressões socioculturais que limitam e condicionam as oportunidades de aprendizagem.

A atividade motora, inicialmente, contém movimentos simples e à medida que a criança vai adquirindo um tônus muscular e novas ligações neurológicas, esses movimentos vão evoluindo para uns mais complexos. O seu desenvolvimento é constituído por três fases distintas, segundo Neto (1995): a pequena infância (0-4 anos), onde a utilização dos espaços recai sobre a habitação da família, creche, jardins e parques infantis, a média infância (4-8 anos), que engloba o meio escolar, familiar, desportivo (clube), rua e parques infantis e por fim, a grande infância ou pré-puberdade (9-13 anos) que engloba o meio familiar, escolar, clube e grandes espaços. Temos de ter sempre em conta também a perspetiva física (poder fazer) e relacional (poder ser) quando analisamos a criança no seu contexto evolutivo (quadro concetual, Neto, 1995, p. 100).

Assim, corpo e espaço encontram-se frequentemente em interações sucessivas, criando uma coerência entre atitudes e comportamentos de acordo com "o equilíbrio do espaço interior (próprio) que caracteriza com particularidade cada indivíduo nas duas relações de ordem laboral (instrumentos-objetos) e relacional (pessoas-afetividade)" (Neto, 1995, p. 99). Em termos de aprendizagem humana, o processo caracteriza-se "por uma

transformação progressiva das capacidades motoras da criança" (Neto, 1995, p. 63), tendo sempre em conta a situação ou o contexto em que é colocada ou está inserida. É um ser ativo, que tem uma constante necessidade de se exprimir e de avaliar. "A aprendizagem é interior e própria ao sujeito. Ela não deve ser imposta" (Neto, 1995, p. 63) e deve ser capaz de provocar "o desejo de explorar, de reproduzir, de aperfeiçoar os seus gestos, posturas e movimentos." (Neto, 1995, p. 63). E deve ter sempre em conta que o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado com a aprendizagem motora.

Assim, um dos grandes exemplos fundamentais para o "desenvolvimento das potencialidades imaginativas e afetivo-motoras das crianças" (Neto, 1995, p. 109) são os parques infantis. Estes são espaços organizados que potencializam a conquista motora das crianças, não esgotando as possibilidades de exploração e desenvolvimento.

Em suma, o desenvolvimento motor e a aprendizagem humana começam, desde cedo, a desenvolverem-se e são eles que vão influenciar a visão do mundo da criança que mais tarde se tornará adulto, tendo sempre em conta que o espaço exterior influencia estes dois conceitos, pois é ele que fornece situações propícias para o sujeito avaliar e explorar.

Ao estarmos atentos à experiência interna da criança, estamos a tomar uma atitude experiencial, ou seja, estamos a ter em consideração as necessidades e interesses de cada, de modo a permitir que compreendamos o que estas viveram até ao momento. Ao longo deste processo de atenção, surgem duas grandes dimensões: a implicação e o bem-estar. Se estas duas dimensões se encontrarem bem presentes nas crianças, o desenvolvimento decorre em boas condições. Estas duas permitem ao educador ter um feedback sobre a qualidade da atividade apresentada.

Ora, Lavers (2001) define bem-estar emocional como:

"Estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado a sua saúde emocional está garantida." (p.20)

E define ainda também implicação como:

"qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece." (p.25)

E para garantir um bem-estar emocional é necessário satisfazer algumas necessidades básicas, tais como: "necessidades físicas" - dormir comer, etc., "necessidade de afeto" - ser abraçado, etc., "necessidade de segurança" - poder contar com os outros, etc., "necessidade de reconhecimento e de afirmação" - sentir-se aceito, respeitado, etc., "necessidade de se sentir competente" - ser capaz e bem conseguido, etc. e "necessidade de significados e de valores" - objetivos de vida, etc. (Portugal e Laevers, 2011, p. 20/21), sendo este um dos objetivos principais da educação pré-escolar.

Assim, cabe ao docente fazer com que as crianças demonstrem níveis de implicação e de bem-estar. Este objetivo tem como meta, no futuro, o desenvolvimento pessoal e social de cada uma. O desenvolvimento está relacionado com a forma como a criança se "relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo." (Portugal e Laevers, 2011, p. 15).

No entanto, para que cheguemos ao pilar da implicação e bem-estar emocional, temos de ter em atenção outros pilares, tais como: **o diálogo experiencial/sensibilidade**, que é baseado nos princípios de "aceitação, empatia e autenticidade" (Portugal e Laevers, 2011, p. 15), autenticidade esta que implica estarmos atentos aos comportamentos e sentimentos, em relação, neste caso, às crianças. É sermos verdadeiros nos sentimentos que demonstramos e demonstrar esses sentimentos de forma adequada, é sabermos viver em comunidade; **a autonomia/livre iniciativa**, que tem como objetivo criar autonomia nas crianças. Para isso, são impostas regras na sala, de modo a que cada criança possa andar livremente e que as atividades se desenrolem facilmente. E por fim **a estimulação/enriquecimento do meio** que tem como papel fundamental o docente, em que este deve incrementar atividades estimulantes de modo a atingir as necessidades e interesses de cada criança.

Sempre que não se verificarem estes três pilares em que as crianças não estão implicadas na tarefa e que não demonstrem bem-estar emocional, cabe ao educador tentar conversar com elas de modo a verificar qual será o problema que pode estar ali presente.

É então necessário criar uma educação inclusiva, em que o educador cria espaços de estimulação, de modo a conseguir chegar a todas as crianças para que estas possam progredir em vários aspetos.

Portanto, conseqüentemente, a avaliação é feita através das duas dimensões referidas: bem-estar emocional e implicação.

2.5. O espaço exterior como elemento nuclear no desenvolvimento curricular.

Existem dois conceitos fundamentais que interessa fazer referência, são eles a brincadeira e a aprendizagem. Segundo Kishimoto (2010) citado por Duarte (2015, p. 20), a brincadeira é considerada “uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”.

Por outro lado, a aprendizagem, segundo Cole e Cole (2004), citado por Duarte (2015, p. 20), é “o processo pelo qual o comportamento de um organismo é modificado pela experiência, é o principal mecanismo para o desenvolvimento”.

Estes dois conceitos, apesar de diferenciados, não são completamente trabalhados em separado, ou seja, a criança/aluno, ao brincar livremente, vai criando as suas próprias aprendizagens, através das suas experiências.

A ideia de espaço exterior que existe nas instituições de 1º ciclo, é a de que o espaço exterior é um elemento diferenciado do espaço interior (sala de aula) e não é esta a ideia que deveria decorrer, ou seja, o espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, de modo a “promover uma continuidade da ação educativa” (Duarte, 2015, p. 21).

O espaço exterior deve ser usado, para as duas vertentes, tanto como promotor de aprendizagem proporcionado pelo professor como promotor de brincadeira livre, que posteriormente se converte em aprendizagem, não sendo esta intencional.

Hoje em dia, em muitos contextos educativos, nomeadamente no 1º ciclo, o espaço exterior é visto como um espaço de recreio, onde a criança/aluno só brinca, reforçando mais a ideia que a aprendizagem só ocorre dentro do espaço interior (sala de aula). Isto deve-se ao facto de haver, na escola, atividades compartimentadas, ou seja, “uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para trabalhar a expressão plástica, outra para brincar sobre a orientação do professor, outra para brincadeira não-direcionada, e assim por diante.” (Friedmann, 1996, p. 54). Esta compartimentação em áreas específicas, que têm objetivos e conteúdos específicos, dificulta a interligação entre as várias disciplinas de estudo, não havendo uma interdisciplinaridade entre elas. Como falado anteriormente, esta ideia é incorreta. O espaço exterior deve ser visto como um espaço “rico em experiências de desenvolvimento e aprendizagem. (Duarte, 2015, p. 22).

Síntese global do enquadramento teórico

Ora, como refletimos ao longo deste trabalho, a educação surgiu desde a antiguidade. Apesar da educação não chegar a todos equitativamente, a mesma não deixou de evoluir ao longo dos tempos, com as várias mudanças socioeconómicas e tecnológicas. Existiu, portanto, sempre a necessidade de dotar os seus de mais conhecimentos, passando a existirem locais definidos para este fim, escolas. Estes espaços sofreram grandes transformações decorrentes das mudanças anteriormente referidas. A criança passou então a ser o núcleo da educação, sendo que o espaço se devia adequar às suas necessidades. Este espaço devia e deve proporcionar aos seus utilizadores um sentimento de prazer e de acolhimento. Para isso, o adulto serve como orientador das crianças na sua utilização. Este pode ou não interferir nas brincadeiras livres e ou estruturadas da criança. O espaço exterior é um dos elementos fundamentais para a realização destas brincadeiras, que posteriormente se refletem nas aprendizagens das crianças. A utilização deste espaço faz com que as crianças não passem tanto tempo ligadas às novas tecnologias, e permite-lhes correr, saltar e explorar livremente o seu corpo e tudo o que as rodeia, fomentando a diminuição do risco de sedentarismo e, conseqüentemente, obesidade e outras doenças, promovendo assim o desenvolvimento motor e implicando o bem-estar nas crianças. Este espaço permite também um rompimento com a escola tradicional, já que permite aos alunos desenvolverem-se

pedagogicamente, aprendendo através do contato direto com o que os rodeia. Deve ser um auxiliar do espaço interior.

Capítulo 3 - Enquadramento legal

3.1. *Orientações supranacionais*

Existem algumas organizações supranacionais que vão estabelecendo recomendações no sentido de melhorar as condições de saúde e de desenvolvimento global das crianças, para os diferentes países. Temos vindo a assistir em termos gerais a recomendações e sugestões produzidas por várias organizações não governamentais, especialmente a Unicef a Unesco e a ONU, que induzem a alteração de práticas educativas e de cuidados de saúde em consonância com os desafios e problemas que têm emergido na atualidade.

Essas recomendações gerais acabam por ter efeito nas políticas educativas e de saúde nos diferentes países. Decorrentes dessas regulações supranacionais, temos vindo a assistir a uma preocupação com alguns aspetos da vida das crianças e dos jovens, tais como: combater o sedentarismo, promover qualidade de vida e pensar os territórios e contextos organizacionais numa perspetiva educativa.

A ONU (Organização das Nações Unidas ou World Health Organization) nasceu em 24 de outubro de 1945 e tem como objetivo a união de “todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios de justiça, dignidade humana e bem-estar de todos” (Centro Regional de Informação das Nações Unidas, 2016). Tendo como objetivos específicos: “Manter a paz em tudo o mundo; fomentar relações amigáveis entre nações; trabalhar em conjunto para ajudar as pessoas a viverem melhor, eliminar a pobreza, a doença e o analfabetismo no mundo, acabar com a destruição do ambiente e incentivar o respeito pelos direitos e liberdades dos outros e ser um centro de paz de ajudar as nações a alcançarem estes objetivos.” (centro regional de informação das nações unidas, 2016).

A Unesco, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, foi criada no ano de 1945 e tem como objetivos a criação de “condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas”. (Unesco, s.d)

A Unicef é o Fundo das Nações Unidas para a Infância e “tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento”. (Unicef, s.d). Esta é regida pela Convenção dos Direitos das Crianças, que tem por base a aplicação desses mesmos direitos em obrigações.

A Convenção dos Direitos das Crianças, que é baseada “na Declaração dos Direitos do Homem (3) e nos patos internacionais relativos aos direitos do homem (4)” (Convenção dos Direitos das Crianças, 2004, p. 3) foi adotada no ano de 1989, e tinha como objetivos promover a saúde, educação, igualdade e proteção das criança, “considerando que importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade.” (Convenção dos Direitos das Crianças, 2004, p. 4). Ainda segundo os artigos 13, 18, 27, 28 a criança tem o direito de se exprimir livremente, sem que existam quaisquer barreiras, a sua educação e um nível de vida devidamente correto devem ser promovidos primeiramente por ambos os pais e o Estado deve reconhecer “o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades:” (Convenção dos Direitos da Criança, 2004, p.20)

Finalmente, segundo o artigo 29:

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.” (p. 21)

3.2. *Legislação sobre os espaços exteriores*

O decreto-lei n. °379/97 de 27 de dezembro estabelece quais as “condições de segurança que se devem observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacte”, de modo a reduzir os riscos de acidentes ou lesões graves nos seus utilizadores. Este decreto abrange todo o espaço que tenha como função a brincadeira livre das crianças (instituições de educação, parques, jardins públicos, etc.)

Os espaços de jogo devem ser organizados da seguinte forma: em relação à localização, não podem estar junto de zonas que estejam degradadas, onde haja muito circulação de veículos e principalmente a onde exista muito ruído que possa ser suscetível de mal-estar.

A acessibilidade a estes espaços tem de ser pensada para todo o tipo de utilizadores e também de ser de fácil acesso a meios de socorro; junto destes espaços é importante que haja passadeiras e sinalizações para que os condutores passem com alguma cautela, é ainda necessário que esta área tenha iluminação artificial.

Estes espaços devem ser protegidos de modo a dificultar atos de vandalismo, de modo a não deixarem entrar animais e o mais importante, impedir que as crianças tenham acesso às estradas e ou estacionamento de veículos.

Quando se pensa na construção de um espaço tão importante como este, os especialistas devem ter em conta alguns aspetos, tais como: “inserção do espaço envolvente, ao objetivo, ao uso e à aptidão lúdica”. A organização deste espaço é de igual forma importante, devem ter em conta: “necessidades motoras, lúdicas e estéticas dos utentes; o equilíbrio na distribuição de equipamentos e áreas, (...) grau de dificuldade e previsão de zonas de transição, de modo a permitir a separação natural de atividades e a evitar possíveis colisões.” (decreto-lei n. °379/97 de 27 de dezembro)

Em relação aos equipamentos dispostos nestas áreas, eles não devem ser suscetíveis de colocar os seus utentes em perigo. Para que isso não aconteça está disposto neste artigo diversos requisitos que devem ser atestados pelo fabricante e ou pelo importador estabelecido na União Europeia. Todos os equipamentos devem ser seguidos de um manual de instruções, onde se pode verificar quais as indicações adequadas para a sua correta utilização. Esses equipamentos devem desenvolver nos seus utilizadores a “imaginação, a ilusão e a magia”. (Correia, 1989, p.28)

Segundo Correia (1989), as crianças desenvolvem-se de duas maneiras: “risco e segurança”, para isso os equipamentos dispostos têm de ser seguros, mas ao mesmo tempo devem conter um certo risco, para que sejam atrativos para elas.

O espaço de jogo, deve ainda conter um espaço livre, a onde a criança poderá fazer jogos coletivos, andar de bicicleta, etc.

O solo é outro ponto importante na localização de espaços de jogo e recreio. Este deve “possuir condições de drenagem adequadas”, e ser feito de um material que possibilite o amortecimento adequado do impacte, caso esse venha acontecer. (decreto-lei n. 379/97 de 27 de dezembro). A topologia do espaço, ou seja, a forma em que se encontra o terreno, é também potencializadora de aprendizagens pelas crianças (montes, grutas, covas, etc.).

Depois de verificados todos estes aspetos acima referidos, e se encontrem as condições para a implantação de um espaço de jogo e de recreio, e este seja então concretizado, é fundamental e bastante importante que seja feita uma manutenção regular a toda a área envolvente, bem como ao estado dos seus equipamentos. Caso algum equipamento se encontre em mau estado, este deve ser imediatamente reparado ou retirado do espaço.

Concluindo, um espaço de jogo e recreio requer muitos cuidados, desde o seu planeamento até ao seu funcionamento e respetiva manutenção.

**Parte III - Apresentação do estudo e
intervenção na realidade educativa**

Parte III – Apresentação do estudo e intervenção na realidade educativa

Capítulo 4 – O conhecimento da realidade

4.1. Caracterização do contexto do estudo

A caracterização do contexto e do meio é fundamental, porque permite adequar a prática educativa e estruturar melhor as intervenções a realizar. O contexto em que inseri a minha observação e intervenção foi no Centro Escolar da Ria ¹que está integrado no Agrupamento de Escolas do Mar².

O Centro Escolar da Ria é um estabelecimento constituído por dois edifícios contíguos de estilos arquitetónicos diferentes, cujos projetos técnicos são da responsabilidade da Câmara Municipal do Mar. O edifício do Jardim de Infância é constituído por 2 salas de atividades, uma casa de banho, uma sala de arrumos e um pátio exterior para recreio. A parte destinada ao 1º CEB possui oito salas de aula, quatro casas de banho, uma biblioteca, sala para professores, sala de atendimento e gabinete da coordenação, um refeitório- espaço dividido para cantina e ATL e gabinete para o ATL. O Edifício ainda beneficia de aquecimento central, sistema de ventilação (AVAC) e aproveitamento de energia solar para aquecimento de águas.

Na parte exterior do Centro Escolar existe um campo de basquetebol e um parque infantil. Este é constituído por um escorrega, uma parede de escalada e outros objetos que foram “construídos” pelas educadoras, associação de pais e escuteiros da região, como por exemplo uma cozinha, rede de canos que contém água, elevações no terreno para as crianças poderem “escalar”, entre outros. A escola é rodeada por um relvado e algumas pequenas árvores. Ainda no espaço pertencente ao pré-escolar existe uma zona que tem areia, mas que se encontra fechada. Todo o recinto da escola está coberto por um muro, onde por cima deste se encontram grades, o que permite haver visualização do exterior para o interior da escola. No 1º Ciclo, as salas de aula não têm acesso direto para o espaço exterior, ao contrário do que acontece no pré-escolar. Os alunos para se dirigirem ao espaço exterior contam com

¹ Centro escolar da Ria – nome fictício.

² Agrupamento de escolas do Mar – nome fictício.

corredor que liga todas as salas. O espaço destinado ao pré-escolar não é utilizado pelos alunos do primeiro ciclo. Todas as salas têm visualização para o espaço exterior.

4.2. *Objetivos do estudo empírico*

O estudo conta com dois objetivos:

- Conhecer o papel que os docentes atribuem ao espaço educativo;
- Conhecer a forma como os docentes gerem o espaço exterior e o utilizam.

4.3. *Descrição geral do estudo*

Tal como o referido ao longo deste trabalho nos anteriores capítulos, o espaço exterior constitui-se com um elemento importante do desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Sabemos que muitas instituições têm espaços exteriores com muitas potencialidades de utilização. Contudo, nem sempre são utilizadas pelos docentes. O nosso estudo procura perceber quais são as perceções dos docentes em relação à importância que atribuem ao espaço exterior das organizações educativas, bem como a forma como o gerem e o utilizam. Para efeito, considerámos que o nosso público alvo são os docentes da instituição, neste caso dez docentes. Para recolha dos dados realizámos um inquérito por questionário. Construímos assim uma grelha com várias dimensões a ter em conta neste estudo: i) Organização e gestão do espaço exterior e materiais em ambiente escolar; ii) Gestão do tempo no espaço exterior em ambiente escolar; iii) Constrangimentos e Sugestões. A partir destas dimensões apresentámos um conjunto de questões que nos permitiram focar aspetos que considerámos relevantes e que orientaram o nosso estudo. Será também a partir destas dimensões que será realizada a análise, discussão e interpretação dos dados.

4.4. *Metodologia de investigação*

A metodologia utilizada é do tipo qualitativo porque, segundo Garcia e Quek (1997), citado de Pedron, “implica uma ênfase nos processos e significados - análises em profundidade, obtendo-se as perceções dos elementos investigativos”. O enfoque é compreender os processos, analisar, interpretar e descrever. Este estudo aproxima-se de um

estudo de caso pois passa por três fases. Segundo Dubé e Paré (2003), citado de Pedron, as fases do estudo de caso são: “Planeamento - aspectos relacionados com a concepção da investigação; Recolha de dados e análise dos dados.” Estas três fases que foram referidas foram as fases pelas quais o estudo passou. Este estudo é considerado um Estudo de caso porque, através de dados observados e registados podemos comprovar o que nos propusemos explorar.

4.5. Público alvo do estudo

O público alvo deste estudo serão os docentes do Centro Escolar da Ria. Este centro conta com dez docentes distribuídos por dois ciclos diferentes. Duas educadoras no pré-escolar e oito docentes no primeiro ciclo. Pertencendo dois ao género masculino e oito ao género feminino.

Todos os docentes têm licenciatura e pertencem ao quadro do agrupamento do Mar.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Inicialmente o instrumento de recolha de dados que privilegiamos foi a entrevista, mas numa primeira abordagem sobre o assunto no contexto educativo, percebemos que iriam decorrer várias dificuldades para a sua concretização. Tivemos então a percepção que era necessário repensar a forma como iríamos recolher os dados, tendo sempre em conta a importância de recolha das percepções dos sujeitos, de uma forma livre e sem condicionalismos nas respostas, como tem um inquérito por questionário de resposta aberta.

Assim o instrumento de recolha de dados que utilizamos foi um inquérito por questionário com questões abertas tendo em conta as três dimensões definidas e já descritas anteriormente. Considerámos, tendo em conta o tempo disponível, que este instrumento poderia ser utilizado no contexto, permitindo aos inquiridos responder livremente às questões colocadas, sendo possível perceber as suas percepções, aspeto que considerámos relevante para este trabalho. Este inquérito será administrado individualmente com um período de uma semana para o seu preenchimento (aspeto a discutir com os inquiridos).

O inquérito por questionário:

“é uma técnica de observação não participante, i.e., não exige a intervenção do investigador/observador nos grupos, situações e processos sociais que analisa; é uma técnica de recolha de informação de tipo não documental, i.e., é o próprio investigador que constrói o instrumento de pesquisa, tendo em conta os seus objetivos; (...)” (Figueiredo, 1993, p.24)

Recolheremos ainda alguns dados relativamente à organização do espaço exterior, a sua gestão e utilização, a partir de registos e análise de observação. (Ver Anexo 1)

4.7. Apresentação do processo de análise e interpretação dos dados

A técnica que vamos privilegiar é a análise de conteúdo das respostas dos docentes. Com base nas respostas dos inquiridos (ver Anexo 2 - Guião) criámos uma grelha em que constam as dimensões de análise, os exemplos ilustrativos das respostas dos inquiridos e as inferências realizadas tendo em conta essas mesmas respostas. No Anexo 3, grelha de análise com as frases ilustrativas.

Capítulo 5 – A intervenção na realidade

5.1. Objetivo da intervenção

O objetivo da intervenção é:

✓ Desenvolver atividades pedagógicas no espaço exterior da escola de modo a promover as aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento fora do contexto tradicional “*sala de aula*”.

5.2. Contexto específico da intervenção

O trabalho foi desenvolvido no Centro Escolar da Ria que fica na zona centro do país, numa turma de primeiro ano, composta por 22 alunos com idades compreendidas entre os 6 anos e os 7 anos. A turma conta com 13 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino (Ver Anexo 4), sendo que 4 alunos têm 7 anos e 18 alunos têm 6 anos. No Anexo 5 ver dados sobre a caracterização socioeconómico do grupo/turma.

5.3. Descrição geral da intervenção

Pretendemos com a nossa intervenção realizar atividades pedagógicas no espaço exterior, trabalhando os conteúdos de diferentes áreas curriculares disciplinares, envolvendo todas as crianças, usando materiais diversificados e atrativos, de modo a promover aprendizagens experienciais e significativas, recorrendo às possibilidades de jogo lúdico e às interações pessoais que a nosso ver são facilitadas em ambiente educativo exterior.

Trata-se de apostar numa forma de aprendizagem mais pelo contato e não só por transmissão de conhecimentos, o que geralmente é o que acontece dentro do espaço interior do recinto escolar.

Deste modo também pretendemos mostrar aos alunos que o espaço exterior não é só um meio de “fuga” do espaço interior, mas sim, outro espaço que pode e deve ser utilizado com a mesma intencionalidade dada no espaço interior, ou seja, na sala de aula.

Parte IV - Apresentação e discussão dos dados do estudo empírico.

Parte IV- Apresentação e discussão dos dados do estudo empírico

Capítulo 6- O processo da recolha de dados

1.1. Descrição do processo da realização do inquérito por questionário

O inquérito foi distribuído no dia 10 de maio de 2017. Esse inquérito foi distribuído a oito professores do primeiro ciclo e a 2 educadoras do pré-escolar. Passado uma semana foram entregues nove inquéritos, sendo que um docente não o realizou.

1.2. Constrangimentos no processo

Como referido anteriormente estava previsto como instrumento de recolha de dados a realização de entrevista aos docentes da escola da Ria. Contudo devido à falta de disponibilidade que os docentes revelaram para o efeito, resolvemos aplicar um inquérito por questionário com questões abertas. Pensamos que a entrevista seria um instrumento com mais potencial para poder recolher dados relativamente à temática em estudo.

O inquérito por questionário, apesar de ter questões abertas, tem limitações, uma vez que a forma como foi administrado (ter dado mais tempo) facilita a participação dos intervenientes, mas por outro pode levar a uma “contaminação” de ideias nas respostas dadas ao mesmo.

Capítulo 7 – Discussão e interpretação dos dados

Para a discussão, análise e interpretação dos dados, organizaremos a informação segundo as três dimensões já identificadas anteriormente (Organização e gestão do espaço exterior e materiais em ambiente escolar; Gestão do tempo no espaço exterior em ambiente escolar e constrangimentos e sugestões) e por fim, tentaremos responder aos objetivos apresentados para o estudo empírico.

7.1. A voz dos atores em relação ao estudo

A primeira dimensão apresentada - **organização e gestão do espaço exterior e materiais em ambiente escolar** - subdivide-se em oito perguntas:

- relativamente à primeira pergunta - *Considera o espaço exterior em ambiente escolar importante do ponto de vista pedagógico? Quais as razões?* - todos os inquiridos responderam que consideram que o espaço exterior é importante do ponto de vista pedagógico evocando que este proporciona libertação de energia por parte das crianças, proporciona atividade física e integra aprendizagens de outras áreas do saber, como matemática e estudo meio;

- na segunda questão - *Na maioria das escolas o espaço exterior é apenas destinado aos recreios. Pode referir as razões que levam a que isso aconteça* - a maioria referiu que as razões que levam a que o espaço exterior seja só utilizado como recreio é devido à extensão dos currículos, ao tamanho reduzido do espaço exterior e devido à perturbação desta utilização nas aulas decorrentes de outras turmas;

- na terceira questão - *Nesta escola são habitualmente realizadas atividades pedagógicas no espaço exterior? Que tipo de atividades?* - a maioria refere que são realizadas habitualmente atividades no espaço exterior. As atividades que são realizadas são por exemplo dias festivos e atividades de educação física;

- na quarta questão - *O espaço exterior os materiais (do exterior) são pensados (pelos docentes) com intencionalidade pedagógica?* - a maioria refere que os materiais do espaço exterior são pensados pelos docentes com intencionalidade pedagógica;

- na quinta questão - *Quem organiza o espaço exterior e faz a sua manutenção (espaços e materiais)?* - a maioria refere que quem faz a manutenção dos espaços é a câmara municipal e os funcionários da instituição e que quem o organiza são os professores;

- na sexta questão - *Considera que os materiais do espaço exterior são os mais adequados ao desenvolvimento das crianças?* - a maioria refere que acha que a maior parte dos materiais existentes no espaço exterior são adequados para o desenvolvimento das crianças, mas alguns também referem que existem alguns materiais que não são os mais apropriados, como é o exemplo dos pneus e que ainda existem melhorias que devem ser feitas;

- na sétima questão - *Quais são as potencialidades pedagógicas do espaço exterior nesta instituição?* - a maioria refere que as potencialidades pedagógicas no espaço exterior

desta instituição passam por todas as áreas do saber e dois dos inquiridos referem que existe pouca potencialidade pedagógica presente neste espaço porque existe falta de materiais bem como falta de espaços com sombra, e de espaços cobertos, que isolem o som;

- na oitava e última pergunta desta dimensão - *Poderia dar sugestões para a melhoria na organização do espaço exterior e gestão de materiais* - referem que as melhorias sugeridas para a organização e gestão do espaço exterior e dos seus materiais passa por conversar com os alunos sobre o que gostariam de ter no espaço exterior, deverá existir ajuda da câmara para essas mesmas melhorias, espaço com relvado mais bem cuidado, com sombras e mesas para os alunos, piso impermeável e uma zona que seja afastada das salas de aula.

Relativamente à segunda dimensão apresentada - **gestão do tempo no espaço exterior em ambiente escolar** - esta subdivide-se em quatro perguntas:

- na primeira questão - *Como é feita a gestão do tempo pelas turmas em relação à utilização do espaço exterior?* - os indivíduos foram variando muito a sua opinião. Dois deles referem que a gestão do espaço é feita rotativamente pelas turmas, outro refere que é consoante a necessidade de cada um e ainda temos um docente que refere que não existe qualquer gestão sobre a utilização do espaço exterior;

- na segunda questão - *Na sua planificação reserva algum tempo semanal para a realização de atividades pedagógicas no espaço exterior?* - a maioria refere que reserva planificações para a realização de atividades pedagógicas no espaço exterior;

- na terceira questão - *Há tempos específicos para cada docente na utilização do espaço exterior?* - a maioria refere que a utilização do espaço exterior não requer tempo específico para cada docente, mas dois dos docentes dizem o contrário, que requer e que é feita por rotação diária;

- na quarta e última questão - *A gestão das atividades no ambiente externo é planificada ou só é programado o tempo para atividades livres?* - a maioria refere que atividades realizadas no espaço exterior são planificadas. Um refere que só é planificada se for uma atividade curricular.

Relativamente a terceira e última dimensão apresentada - **Constrangimentos e sugestões** – subdivide-se também em quatro perguntas:

- na primeira questão - *Quais são os constrangimentos na utilização do espaço exterior para atividades livre?* - a maioria refere que os constrangimentos na utilização do espaço exterior são a falta de um espaço coberto (ginásio), condições atmosféricas, currículo extenso e o barulho que perturba as aulas decorrentes em espaço interior;

- na segunda questão - *Quais são os constrangimentos para a utilização do espaço exterior para atividades pedagógicas (intencionalmente programadas)?* - referem que os constrangimentos para a utilização do espaço exterior para atividades pedagógicas programadas são a falta de estrutura coberta e o ruído que causam e que perturba os outros docentes;

- na terceira pergunta - *Que sugestões daria para a melhoria da utilização do espaço exterior para atividades livres?* - a maioria refere que as sugestões de melhoria para a utilização do espaço exterior para atividades livres são a criação de espaços de jogo com ajuda dos alunos e dos seus interesses, a existência de um currículo menos exigente que permita mais a sua utilização e a existências de áreas com mais cobertura;

- na quarta e última pergunta deste questionário - *Que sugestões daria para a melhoria na utilização do espaço exterior para a realização de atividades pedagógicas intencionalmente planificadas?* - alguns inquiridos não responderam e outros não têm nada a referir. Mas os que responderam referem que as melhorias na utilização do espaço exterior de atividades pedagógicas intencionalmente planificadas passam pela existência de um espaço coberto com maiores dimensões e pela necessidade de existirem professores especializados para dar as expressões aos alunos.

7.2. A observação em contexto educativo

O recreio da instituição em causa localiza-se a toda a volta do edifício escolar e a sua dimensão não me foi possível definir, mas devido a quantidade existente de alunos, o espaço exterior da instituição é bastante reduzido. As salas do pré-escolar têm acesso direto ao espaço exterior, o que já não acontece com as salas do primeiro ciclo, cujo acesso é através de um corredor e não constitui dificuldade para crianças portadoras de deficiências. Também o acesso a viaturas de socorro é conseguido através de um portão existente junto ao espaço de recreio. Todo o espaço exterior é cercado por um muro que, por cima, é constituído por grades de ferro. A limpeza do lixo no espaço exterior é feita pelos funcionários da instituição.

Em relação a parte relvada nunca visualizei ninguém a fazer a manutenção da mesma. No espaço exterior, recreio do 1º ciclo, existe um campo de basquete, uma mesa de matraquilhos e alguns pneus. No espaço exterior do pré-escolar, existe uma parede de escalada, um escorrega, uma minicozinha, triciclos e diversos outros materiais. Em relação ao piso, os dois espaços têm algumas diferenças tais como: no 1º ciclo o piso é todo em cimento e tem também uma zona relvada; no pré-escolar existe um piso para superfície de impacto na zona do escorrega e o restante é também zona relvada. Quem gere o espaço exterior são as educadoras e principalmente os funcionários do ATL. Esta utilização é só feita pelos professores do 1º ciclo nas horas de intervalo e hora de almoço, contrariamente às educadoras do pré-escolar em que a utilização do espaço exterior é sistemática e diária. Em relação ao estado de conservação do espaço exterior, o único ponto que tenho a referir é a conservação da zona relvada que se encontra em más condições. A única atividade realizada pelos docentes no espaço exterior que observei foi a cerimónia do hastear da bandeira da “Eco Escola”.

7.3. Uma leitura global face aos objetivos do estudo

O objetivo de estudo é *conhecer as perceções dos docentes (em contexto de estágio) sobre o papel que atribuem ao espaço exterior em contexto educativo e a forma como o utilizam*. De um modo geral, todos os docentes afirmam que o espaço exterior da instituição é importante do ponto de vista pedagógico e que este proporciona libertação de energia, e aquisição de conhecimentos relativamente a todas as áreas do saber, etc. Tendo em conta as observações que fizemos relativamente a esta questão entendemos que apesar de os docentes verbalizarem que o espaço exterior é importante do ponto de vista pedagógico não registamos atividades pedagógico-didáticas intencionalmente preparadas nesses espaços. Apenas vimos que as crianças utilizam os espaços exteriores nos tempos de “recreio” (hora de lanche e hora de almoço). Foram apontados alguns elementos que justificam, na voz dos docentes da escola da Ria, essa situação. Os docentes referem que isto acontece porque existe um currículo demasiado extenso que não permite que as aulas possam decorrer no meio exterior. Referem ainda que a falta de sombras e de espaços cobertos onde o ruído não seja facilmente transmitido para as outras aulas são os grandes entraves na utilização deste espaço tão importante do ponto de vista pedagógico, como eles próprio o referiram.

Em relação ao inquérito realizado pelos docentes da instituição em causa, constatámos que, em muitas questões existem informações bastantes contraditórias e que suscitam uma enorme incongruência entre as opiniões fornecidas e a verificação concreta de como se caracteriza o espaço exterior, como refere a tabela de registo e análise (Anexo 3). Uns demonstram não ter conhecimento sobre o espaço exterior nem como decorre a sua utilização, nem conservação. Contudo verificámos através da nossa observação que o espaço exterior não é muito utilizado para a realização de atividades pedagógico-didáticas. Durante o período de observação (estágio) não identificámos nenhuma situação deste tipo.

Os alunos só tinham contato com o mesmo na hora dos intervalos e de almoço. De resto, não existia utilização deste espaço, nem para trabalhar as expressões. Normalmente esses períodos destinados à área das expressões eram utilizados para reforçar as áreas curriculares disciplinares de matemática e português.

Só verificamos uma atividade no espaço exterior, que foi o hastear da bandeira da “Eco Escola”, em que a cerimónia decorreu na cantina e de seguida o hastear da bandeira foi feito no espaço exterior, passando, as crianças de imediato para as salas de aula.

Assim concluímos que a perceção que a maioria dos docentes revela ter é de que atribuem ao espaço exterior importância para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças mas encontram muitos fatores que os impedem de o explorar com intencionalidade educativa, seja das regulações do cumprimento do programa, seja das perturbações que a utilização do espaço exterior provoca nas dinâmicas da escola, seja, ainda, por considerarem que o espaço não se encontra adequado para a realização de atividades pedagógicas. Constatamos que a utilização do espaço exterior é praticamente reservada ao tempo/espaço de “recreios” enquanto que a realização de atividades pedagógico-didáticas continuam praticamente circunscrita à sala de aula.

Parte V - Apresentação da estratégia
global da intervenção.

Parte V- Apresentação da estratégia global da intervenção

Capítulo 8 – Estratégia da ação

8.1. Enquadramento da estratégia de ação

O último objetivo deste trabalho é desenvolver intencionalmente atividades, no espaço exterior, que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagem em várias áreas curriculares disciplinares da criança/aluno. (Ver Anexos 6 a 15). Esta estratégia de ação serve para demonstrar que o espaço exterior das instituições pode e deve ser utilizado como um meio para o desenvolvimento dos alunos a todos os níveis, não só nas áreas de expressões. Pretende ainda alterar o conceito de espaço exterior como uma “fuga” do espaço interior, sala de aula.

Como foi verificado na investigação realizada no plano teórico é atribuída grande importância ao espaço exterior. Este espaço devia e deve proporcionar aos seus utilizadores um sentimento de prazer e de acolhimento. Para isso, o adulto serve como orientador das crianças na sua utilização. Este pode ou não interferir nas brincadeiras livres e ou estruturadas da criança. O espaço exterior é um dos elementos fundamentais para a realização destas brincadeiras, que posteriormente se refletem nas aprendizagens das crianças. A utilização deste espaço faz com que as crianças não passem tanto tempo ligadas às novas tecnologias, e permite-lhes correr, saltar e explorar livremente o seu corpo e tudo o que as rodeia, fomentando a diminuição do risco de sedentarismo e consequentemente obesidade e outras doenças, promovendo assim o desenvolvimento motor e implicando o bem-estar nas crianças, ao nível pedagógico, percebemos que é necessário romper com a ideia de que as aprendizagens só se fazem no espaço fechado “sala de aula”. Compreendemos a importância de questionar o que é o que poderá ser “espaço pedagógico” (intencionalmente utilizado pelos docentes) nas escolas contemporâneas.

Assim propusemo-nos trabalhar nesse sentido: desenvolvimento de atividades que procurassem explorar os conteúdos de diferentes áreas curriculares disciplinares de modo a

procurar e perceber, na prática, se o espaço exterior oferecia de facto potencialidades novas para a(s) aprendizagem(ns) das crianças.

8.2. Apresentação e descrição das atividades realizadas

Pensamos num conjunto de atividades que procurassem explorar as áreas curriculares disciplinares português, matemática e estudo do meio fora do contexto tradicionalmente utilizado para o efeito de forma a perceber outras possibilidades de gestão do espaço para o efeito. Procurávamos perceber como as crianças as desenvolviam no contexto educativo exterior.

Realizamos as seguintes atividades:

- Jogo da operação inversa da adição, a subtração;
- Observação direta de uma flor de modo a verificar os seus constituintes, completando esta atividade com a experiência da germinação do feijão,
- Criação de um pictograma, em grande escala, utilizando material reciclado (tampas de garrafas);
- Experiência com a utilização de diversos materiais que flutuam ou não flutuam
- Aprendizagem da letra x minúsculo.

No final de algumas atividades fizemos a avaliação com as crianças em grupo e a nível individual. Pretendia recolher dados sobre a perceção das crianças em relação a estas experiências. (ver anexo 16 a 18)

8.3. Descrição e reflexão sobre as atividades

Primeira atividade

Iniciei a minha primeira intervenção com o acolhimento da turma, no período da tarde, no espaço exterior da escola. Tive como objetivo utilizar este espaço como alternativa

à sala de aula, de modo a que as crianças tivessem uma experiência de aprendizagem diferente do habitual. Comecei por explicar aos alunos as regras para a participação da atividade que se iria seguir. Expliquei, dando um exemplo, qual era o objetivo da atividade. Neste caso, o que pretendia trabalhar era a operação inversa da subtração, ou seja, a adição. Criei uma conta utilizando os alunos que serviram de números e/ou símbolos. Os números tinham uma representação baseada no material Cuisenaire (Exemplo: $10 - 7 = 3$). Depois de criada a conta lembrei aos alunos como se chamava cada parcela da subtração, aditivo, subtrativo e diferença, com o objetivo de lhes explicar a regra para a operação inversa. Depois de explicada a regra, os alunos tinham de criar a operação inversa que, neste caso, seria a adição.

De forma a consolidar o que foi trabalhado, criei duas equipas, as quais ficaram a chamar-se Tigre e Borboletas. Uma equipa criava uma conta e a outra equipa teria que a resolver e fazer a sua operação inversa, ganhando assim 2 pontos por cada tarefa.

De seguida, voltámos para a sala de aula, onde os alunos responderam às atividades propostas pelo manual.

Como prova do meu sucesso, cito uma questão feita por uma das crianças, já na sala de aula: “És tu que vais ser a professora agora?” e eu respondi: “Lá fora eu também estava a ser a professora”. Concluí que, com esta pergunta, este aluno não tinha identificado o momento pedagógico como “trabalho sério”, mas apenas como uma “brincadeira”. Talvez por se ter realizado no espaço exterior revelando que as próprias crianças têm também um estereotipo de que “o ato de aprender” se passa unicamente dentro da “sala de aula”.

Segunda atividade

Iniciei com uma atividade em que procurava trabalhar conteúdos da área curricular disciplinar de português - “A ovelhinha preta”. Realizei a sua exploração seguindo o guião de leitura sugerido pelo manual, apresentei a capa, contracapa e outros elementos constituintes do livro e fui realizando as tarefas do guião de leitura. De seguida, prossegui para a leitura da obra. Ao longo da leitura, promovi a participação dos alunos. Por exemplo, quando o pastor toca o apito para avisar o seu cão, o Piloto, pedi aos alunos que fizessem o som do apito, e sempre que aparecia este elemento era função dos alunos reproduzir o seu som. Outro exemplo foi quando na história aconteceu uma tempestade e pedi aos alunos que

reproduzissem o som da tempestade. O fato de ter colocado os alunos a serem participantes na história fez com que eles ficassem mais atentos à sua leitura e se sentissem participantes dela, não meros ouvintes. Também aproveitei alguns elementos sobre a autora e sobre a história para abordar outras áreas de estudo, como por exemplo, na história, quando se falou de um rebanho, questionei as crianças se estas sabiam o que era um rebanho e passei a explicar o que era. Outro exemplo foi o fato de, no mesmo resumo, referir que a autora tinha escrito duas dezenas de livros. Aproveitei para perguntar quanto era uma dezena (matéria que tinha falado nas aulas anteriores) e depois quanto seriam as duas dezenas. Sempre que possível tentei fazer a interligação com as outras áreas.

Depois de lida a obra, fiz questões sobre os seus acontecimentos e concluímos o guião de leitura com as restantes informações. Os alunos tiveram sempre uma participação ativa, colocaram questões sobre palavras desconhecidas e sobre curiosidades que tinham, como por exemplo, quando me perguntaram se a lã das ovelhas crescia. Achei esta pergunta bastante curiosa e dei logo o exemplo do nosso cabelo, que quando o cortamos, este também volta a crescer.

Este primeiro momento acabou por constituir a primeira etapa do trabalho e funcionou também como motivação para a etapa seguinte.

Dirigi-me, de seguida, com o grupo para o exterior do recinto escolar, mais propriamente para um campo com plantas e flores que estava mesmo ao lado da escola. Pedi a todas as crianças que apanhassem uma flor do campo, para que depois levassem para a sala de aula. Eu apanhei também uma flor, maior do que as dos alunos e falei sobre os constituintes das plantas para tentar perceber quais eram os conhecidos por eles. Cheguei à conclusão que eles não sabiam o termo “caule”, pois para eles o “caule” era um tronco igual ao das árvores grandes. Depois de explicar o novo termo, fomos todos para o recinto escolar e fomos lanchar. Depois do lanche, reunimo-nos no espaço exterior para explorar um pouco os constituintes referidos anteriormente. Expliquei as funções da raiz: que serve para que as plantas se alimentem e se sequeiem na terra. Expliquei que o fruto vem depois das flores, etc.

De seguida fomos realizar a experiência da germinação do feijão. Para isso usei os seguintes materiais: um copo, um pouco de algodão, 3 feijões e água. Depois da realização desta experiência, fomos para a sala de aula para colocar os nossos feijões no parapeito da janela e questionei-os sobre qual a importância que o sol tinha para o crescimento das plantas.

Aproveitando as flores que cada um foi recolher no espaço exterior, eu, juntamente com o professor titular da turma fizemos três rasgos na folha de modo a passar a flor por eles, para que ela ficasse segura. Depois fiz um esquema no quadro como se escreviam os constituintes da planta e os alunos tiveram de escrever na sua folha os respetivos nomes de cada parte. Para expor na sala fizemos o mesmo, mas em tamanho maior.

Por fim, fomos realizar as tarefas propostas pelo manual, de modo a consolidar as aprendizagens realizados da parte da manhã. Esta atividade teve a particularidade de se desenvolver no espaço interior e no espaço exterior promovendo não só essa ligação ao nível da dimensão espacial como também a articulação entre os conteúdos de diferentes áreas curriculares. Para além disso, saliento ainda as atividades experienciais que puderam ser vividas em contexto real.

Terceira atividade

O objetivo desta atividade era dar a conhecer aos alunos diferentes tipos de gráficos, ou seja, diferentes formas de representar em forma de esquema, determinado levantamento de dados. Comecei então por levar as crianças a compreenderem a facilidade que é representar algo através de um esquema. Fiz um levantamento das idades da turma e com eles criei um pictograma, ou seja, um pictograma que tinha como símbolo um bolo e cada bolo representava um menino. Através deste exemplo os alunos compreenderam qual a importância e a facilidade de leitura de um gráfico. De seguida, os alunos copiaram o gráfico construído para o seu caderno diário. Aproveitando o que foi explicado sobre o pictograma, dei a conhecer às crianças o gráfico de pontos, que tem exatamente a mesma função do outro, não se representa com imagens, mas sim com pontos. Fizemos os exercícios relacionados com este tipo de gráfico que estavam propostos pelo manual.

Depois do intervalo da parte da manhã, dirigimo-nos ao espaço exterior da escola para realizarmos um pictograma em conjunto, mas como estava muito vento, realizámos essa atividade dentro da escola, mas fora da sala de aula habitual, aproveitando o corredor. Fizemos um pequeno círculo e cada criança ia sugerindo ideias para a construção do pictograma e construindo o mesmo. Utilizámos como materiais tampas e caricas coloridas.

Depois de terminado foi afixado na parede da sala de aula.

Esta aula estava prevista a sua realização no espaço exterior. Contudo, devido às condições meteorológicas não foi possível realizar a atividade no espaço previsto. Assim, como realizámos a atividade fora do espaço “sala de aula”, pensamos que se continua a favorecer a desconstrução da ideia de espaço de aprendizagem e a levar para outros espaços escolares a possibilidade de realizar aprendizagens e ao reconhecimento de todos os atores envolvidos desse fato.

Quarta atividade

Esta atividade procurou explorar conteúdos da área curricular de Estudo do Meio e foi realizada no espaço exterior e tinha como “tema” objetos que flutuam ou não flutuam.

Comecei partindo da história ouvida no período anterior, “o lobo mau e o capuchinho vermelho”, por questionar as crianças do porquê de o lobo mau ter caído no poço quando o caçador lhe colocou as pedras na barriga. Logo, ideias surgiram como por exemplo, que as pedras são pesadas e que por esse motivo é que ele se tinha desequilibrado e caído e teria morrido afogado. Esta foi a resposta esperada. De seguida, foram colocadas várias questões para iniciar o desafio: *Será que todos os objetos vão afundar? Que objetos do nosso dia-a-dia podem se afundar ou não se afundar?*. Estas questões tinham como objetivo problematizar o tema dos materiais que flutuam ou não flutuam. Seguidamente, foi distribuída uma ficha. Foram mostrados alguns objetos conhecidos pelos alunos (régua, maçã, borracha, clip, etc.) e questionei se estes achavam que esses objetos iriam flutuar ou não flutuar. De seguida, os alunos tiveram que desenhar esse mesmo objeto, dando a sua opinião se este iria flutuar ou não flutuar. Depois de realizado este passo, chamei um dos alunos e este, em contagem decrescente feita por toda a turma colocou o objeto na água. Logo, todos verificavam o que aconteceu. Depois, os alunos tiveram que desenhar noutra tabela o que observaram. Este procedimento foi realizado ao longo de todos os materiais que por mim foram sugeridos. Como a curiosidade foi surgindo cada vez mais, até foi necessário criar mais linhas e colunas para continuar a experimentar mais materiais pedidos pelos alunos. Esta é uma mais valia das atividades realizadas no exterior.

Quinta atividade

A aula teve como objetivo dar a conhecer a letra x aos alunos. Tendo em conta que este tipo de conteúdo é, tradicionalmente, explorado em contexto de “sala de aula” resolvemos experienciar o desenvolvimento desta atividade em contexto educativo exterior. Inicamos a atividade no espaço exterior com o contar da história intitulada a “História do X”. As crianças sentaram-se em roda de pernas cruzadas, sendo esta uma das formas de gestão do grupo que potencia uma maior concentração para este tipo de atividade. Nesta história, existia um senhor que guardava muitas letras e que um dia uma das suas letras desapareceu, esse senhor andou à procura dessa letra e foi encontrá-la na escola na turma de primeiro ano. Logo após contar a história questionei, os alunos então sobre de que letra é que iríamos falar naquele dia. Todos juntos logo disseram a letra X. Comecei então por colar com velcro a letra X manuscrita e à máquina num placar que levei para me servir de “quadro”. Partindo da descoberta da letra do dia, contei a “História do xerife Xaveco”. Esta história continha diversas palavras que utilizavam a letra X. No final da história, questionei as crianças sobre a mesma e pedi que me dissessem quais eram as palavras que a história tinha com a letra X. Após este levantamento e explicação de palavras desconhecidas, realizei com os alunos um jogo em que o objetivo era selecionar imagens que continham o som (x). À medida que se encontravam as imagens que tinham esse som, as mesmas eram coladas com velcro no placar. De seguida, os alunos leram e colocaram debaixo de cada imagem a sua designação, logo repararam que existia imagens que tinham o mesmo som de x, mas que se escreviam com outras duas letras - ch. Como jogo final, os alunos colocaram xa, xe, xi, xo, xu nas palavras que estavam por preencher. Existiam palavras em que lhes faltava a primeira sílaba, a segunda e/ou a terceira. Para terminar a aula e já dentro da sala de aula, contei uma pequena história - “Xerife que comia xuxu”, com o objetivo de os alunos perceberem como se desenha a letra x. Finalmente, distribuí uma folha para o treino da letra e uma folha para a avaliação da aula dada, em que os alunos tiveram de desenhar o que mais gostaram e o que tinham aprendido.

8.4. Avaliação das atividades pelos alunos

A avaliação pelos alunos das atividades realizados no espaço exterior é fundamental para termos uma percepção geral das ideias dos alunos acerca dos temas bem como da forma como foram expostos. Estas avaliações passam por três tipos tais como: avaliações em grupo através de conversa, avaliações individuais através de conversa e avaliações individuais através de desenhos.

Inicialmente a avaliação realizada na primeira sessão foi uma avaliação em grupo, mas como muitos dos alunos se repetiam nas ideias dadas pelos colegas anteriores, achamos que seria melhor realizar outro tipo de avaliação, mas esta individual, para que cada aluno pudesse dar a sua própria opinião sem ser influenciado por aquilo que os outros colegas diziam.

Questionando em grupo os alunos sobre a preferência da realização da atividade em espaço exterior ou interior todos disseram que preferiam no espaço exterior “*Lá fora*”. Questionando também os alunos sobre qual o espaço que é mais divertido fazer as aulas, todos disseram “*Lá fora*”. As respostas a estas questões demonstram que para os alunos as atividades em espaço exterior são mais divertidas e apelativas. No caso concreto da aula dada 81% da turma disse que tinha gostado muito da aula, 14% da turma disse que só gostaram e 5% referiu que não tinha gostado. A turma referiu que tinha gostado e aprendido mais de: ter os cartões no pescoço, de fazer as atividades, de fazer o jogo das equipas, de jogar o jogo de mais e de menos, de aprender a fazer contas etc.

Relativamente a outra sessão em que as crianças foram ao espaço exterior do perímetro escolar, em que o objetivo era que cada um individualmente apanhasse uma flor para que em espaço de aula pudéssemos observar e registar os constituintes da mesma. A maioria referiu que era “*divertido e fixe apanhar flores*”, 3 alunos fizeram referência ao facto de realizarem essa atividade em casa, o que demonstra que esta atividade teve alguma aproximação mais afetiva para eles, 1 aluno referiu quando questionado sobre o porque de ter gostado da atividade este respondeu que tinha gostado “*porque fomos a rua*”. Logo constato que este simples ato de ir mais do que o espaço exterior do recinto escolar, foi importante para os alunos.

No último tipo de avaliação individual em que os alunos tiveram de desenhar o que mais gostaram e o que aprenderam, muitos deles desenharam o quadro que tinha sido apresentado, em espaço exterior, para realizar as atividades da letra x, alguns ainda

desenharam a professora junto ao quadro, bem como desenharam a professora e um dos alunos a realizar a atividade no quadro e também ainda desenharam um plano da professora com toda a turma a realizar a atividade (Ver anexo 18).

8.5. Constrangimentos identificados na realização de atividades no espaço exterior

Os constrangimentos sentidos aquando da realização das atividades no espaço exterior deveram-se a diversos fatores tais como: ruído produzido que perturbou algumas aulas decorrentes de outras turmas, existência de condições atmosféricas pouco favoráveis à permanência dos alunos neste espaço, como frio e chuva, falta de recursos a que estamos habituados em sala de aula e alguma dificuldade na comunicação com a turma porque o som não se propagava e existiam barulhos provenientes da permanência neste espaço, como carros, etc. Sentimos que é necessário investir em materiais de proteção relativamente a fatores externos, exemplo: coberturas, espaços com barreiras que convidam ao acolhimento e equipamentos de apoio como suportes, painéis e estruturas móveis para atividades ao ar livre. Sentimos, ainda, que houve alguma dificuldade na gestão do grupo, pois os estímulos são muitos no espaço exterior. Os alunos não revelam ainda a capacidade de gerir possíveis fatores externos, pois raramente são desenvolvidas este tipo de atividades.

Considerações finais

Considerações finais

O estudo dos espaços exteriores nas organizações educativas revelou-se importante para a nossa visão de docente, já que permitiu perceber que é necessário continuar a investir neste tipo de trabalho de investigação pois consideramos que existem, ainda, resistências na utilização do espaço exterior com intencionalidade educativa. A realização deste trabalho permitiu-nos responder a algumas dúvidas que foram surgindo ao longo da nossa formação. Para isso contribuíu o estudo teórico e empírico realizados. A intervenção em contexto educativo facilitou a nossa compreensão em relação aos constrangimentos, já mencionados pelos docentes nos inquéritos por questionário, na realização de atividades pedagógicas no espaço exterior. Das nossas reflexões em relação aos constrangimentos identificados, concluímos que é necessário continuar a fazer um grande investimento na organização e gestão dos espaços exteriores em contexto educativo.

Com este trabalho ficámos mais sensibilizados para estas questões, sendo que, futuramente, pretendemos continuar a investir nesta temática e a desenvolver atividades no espaço exterior com intencionalidade pedagógica, porque como pudemos comprovar pelas percepções dos alunos através das avaliações das nossas atividades, para eles o espaço exterior é muito mais apelativo e promotor de aprendizagem. Este *feedback* que os alunos demonstram ao docente, é mais um fator motivador para a continuação do trabalho em espaço exterior.

Futuramente, pretendo como docente já em contexto real de trabalho, continuar a explorar esta temática que ainda se encontra pouco explorada e valorizada em contexto escolar.

Bibliografia e Webgrafia

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Correia, A. (1989). *Planeamento do espaço de jogo infantil*. Lisboa: Desporto
- Duarte, S. A. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferland, F. (Ed.) (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar*. Lisboa: Celta Editora.
- Figueiredo, E. (1993). *A aplicação do inquérito por questionário em meio rural – Principais questões*. Universidade de Aveiro.
- Gilbert, R. (1983). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores
- Kishimoto, T. et al. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Brasil: Cortez Editora.
- Luzuriaga, L. (1978). *Historia da educação e da pedagogia*. São Paulo: Campanha Editora Nacional.
- Médici, A. (1976). *A educação nova*. Porto: Rés- Editora.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Brasil, Sprint
- Portugal, G. e Laevers, F. (2011). *Avaliação e Educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risk and Challenge*. New York: Open University Press.

Web grafia

Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Acedido em janeiro 6, 2017, em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf

Maria Isabel Correia de Albuquerque: *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Acedido em janeiro 6, 2017, em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/82/1/msc_micalbuquerque.pdf

Ana Isabel Mourato de Brito. *A ludicidade no jardim de infância*. Acedido em janeiro 6, 2017, em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3933/1/Alterado.pdf>

Carla Marisa Maia Moreira. *Causas*. Acedido em janeiro 6, 2017, em: <http://www.obesidade.info/causasobesidadeinfantil.htm>

Associação Portuguesa contra a obesidade infantil. *155 milhões de crianças em idade escolar no Mundo têm excesso de peso ou são obesas*. Acedido em janeiro 6, 2017, em: <http://www.apcoi.pt/obesidade-infantil/>

Ana Rita Rosa. *A importância de estudar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade escolar*. Acedido em janeiro 6, 2017, em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese%20-%20Ana%20Rita%20Rosa.pdf>

World Health Organization. *Obesity*. Acedido em fevereiro 27, 2017, em: <http://www.who.int/topics/obesity/en/>

Isabel Alarcão: *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?*. Acedido em março 31, 2017, em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bYBeBpJDwTyw23EMBhfR3s3WujJy8MC6KbVNnqGe4PWsZKZ3sNshcj9QaXkp/alarcao01.pdf> .

Emerson Santiago: *Liberalismo*. Acedido em abril 7, 2017, em: <http://www.infoescola.com/filosofia/liberalismo/>

Cristiana Gomes: *Revolução Industrial*. Acedido em abril 7, 2017, em: <http://www.infoescola.com/historia/revolucao-industrial/>.

Filipe Celeti: *Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia*. Acedido em abril 7, 2017, em: <https://filipeceleti.com/2013/07/03/origem-da-educacao-obrigatoria-um-olhar-sobre-a-prussia/>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: *Teorias do espaço educativo*. Acedido em abril 9, 2017, em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10_espaco.pdf.

Centro regional das informações das nações unidas: *Informações sobre a ONU*. Acedido em abril 20, 2017, em: <https://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu>

Unesco: *O que é?*. Acedido em maio 10, 2017, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>

Unicef: *Convenção dos direitos das crianças*. Acedido em maio 10, 2017, em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Rui Miguel Lupi: *Método de investigação – estudo de caso*. Acedido em maio 20, 2017, em: <https://www.iseg.ulisboa.pt/aquila/getFile.do?fileId=16421&method=getFile>

Anexos

Anexo 1 - Grelha de observação do espaço exterior da instituição em estudo

| | |
|---|--|
| Localização do recreio | O recreio da instituição em causa localiza-se a toda a volta do edifício escolar; |
| Dimensionamento: - Área do recreio | A dimensão exata não foi possível conseguir, mas a dimensão que visualizei é bastante reduzida para a quantidade de alunos existentes naquela escola; |
| <u>Grau de acessibilidade para as crianças:</u> - Facilidade de acesso a crianças portadoras de deficiência; - Facilidade de acesso a viaturas de socorro e salvamento; | Existe uma só entrada que dá diretamente para o espaço exterior e que o liga diretamente a todas as salas, através de um corredor; A entrada para o espaço exterior não apresenta nenhum impedimento para crianças portadoras de deficiência. Existe facilidade de acesso a viaturas de socorro ao espaço exterior. |
| <u>Proteção e segurança:</u> - O recreio tem vedação? - Material usado na vedação. - O recreio tem portão? | O recreio da instituição possui uma vedação a toda a volta do espaço; O material usado é metal; O recreio tem um portão, e uma porta que liga o espaço interior ao exterior. |
| Quem faz a manutenção do recreio? | A limpeza do lixo é da responsabilidade dos funcionários da escola. A restante manutenção nunca visualizei. |
| <u>Materiais e equipamentos:</u> - Tipo de equipamentos | Existe no espaço exterior destinado ao 1º ciclo, um campo de basquete, uma mesa de matraquilhos e uns pneus. No espaço exterior destino ao pré-escolar existe uma parede de escalada, um escorrega, uma minicozinha, triciclos e diversos outros materiais. |
| <u>Piso e superfície de impacto:</u> - Tipo de piso do recreio | O piso do espaço exterior é todo em cimento, e tem também uma zona relvada; |

| | |
|--|---|
| - Tipo de superfície de impacto nas zonas de queda | Na zona do pré-escolar existe um piso para superfície de impacto na zona do escorrega. |
| Quem utiliza o espaço exterior | O espaço exterior é usado por todos os alunos |
| Horário de funcionamento | É só usado no intervalo das 10h30-11h, depois a hora de almoço do 12h30-14h e antes das ACS 16h-16h30 |
| Quem faz a gestão do espaço exterior | A gestão do espaço exterior é feita pelos funcionários, juntamente com o ATL |
| Estado de conservação do espaço exterior | O jardim do espaço exterior não se encontra em muito bom estado |
| Atividades desenvolvidas do espaço exterior | Estive só presente numa atividade desenvolvida no espaço exterior que foi o hastear da bandeira da eco escola |
| Frequência com que é utilizado | O espaço exterior é só utilizado na hora dos recreios e hora de almoço |

Anexo 2 - Guião do inquérito para os docentes

Guião – Inquérito - Docentes

| | |
|--|--|
| Organização e gestão do Espaço Exterior e materiais em ambiente escolar | <ul style="list-style-type: none">• Considera o espaço exterior em ambiente escolar importante do ponto de vista pedagógico? Explique as razões.• Na maioria das escolas o espaço exterior é apenas destinado aos recreios. Pode referir as razões que levam a que isso aconteça.• Nesta escola são habitualmente realizadas atividades pedagógicas no espaço exterior? Que tipo de atividades?• O espaço exterior os materiais (do exterior) são pensados (pelos docentes) com intencionalidade pedagógica?• Quem organiza o espaço exterior e faz a sua manutenção (espaços e materiais)?• Considera que os materiais do espaço exterior são os mais adequados ao desenvolvimento das crianças?• Quais são as potencialidades pedagógicas do espaço exterior nesta instituição?• Poderia dar sugestões para a melhoria na organização do espaço exterior e gestão de materiais. |
| Gestão do tempo no espaço exterior em ambiente escolar | <ul style="list-style-type: none">• Como é feita a gestão do tempo pelas turmas em relação à utilização do espaço exterior?• Na sua planificação reserva algum tempo semanal para a realização de atividades pedagógicas no espaço exterior?• Há tempos específicos para cada docente na utilização do espaço exterior?• A gestão das atividades no ambiente externo é planificada ou só é programado o tempo para atividades livres? |
| Constrangimentos e Sugestões | <ul style="list-style-type: none">• Quais são os constrangimentos na utilização do espaço exterior para atividades livre?• Quais são os constrangimentos para a utilização do espaço exterior para atividades pedagógicas (intencionalmente programadas)?• Que sugestões daria para a melhoria da utilização do espaço exterior para atividades livres?• Que sugestões daria para a melhoria na utilização do espaço exterior para a realização de atividades pedagógicas intencionalmente planificadas? |

Anexo 3 - Grelha de registo e análise de dados

| Dimensões de análise | | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|---|--|--|
| <p>Organização e gestão do espaço exterior e materiais em ambiente escolar</p> | <p><i>Considera o espaço exterior em ambiente escolar importante do ponto de vista pedagógico? Quais as razões?</i></p> | <p>“Sim, este espaço pedagogicamente é muito importante para a realização de atividades de atividade física.” P1</p> <p>“Sim os espaços são aproveitados para as aprendizagens, que depois são relacionadas no espaço interior. Estão implicadas em todas as áreas do saber.” E1 e E2</p> <p>“É importante para a realização de outras atividades, nomeadamente, relacionadas com as expressões, com o estudo do meio e a matemática.” P2</p> <p>“Claro que sim, cada vez mais. Porque serve como meio de socialização, dinâmica de pequeno grupo, prática desportiva, necessidade de brincadeira por parte da criança, transmissão de conhecimentos dos seus pares.” P3</p> <p>“Considero que as crianças libertam energia a praticarem jogos orientados.” P4</p> <p>“Sim” P5</p> <p>“Considero os espaços importantes para os alunos poderem brincar, libertar energias, realização de atividades ao ar livre.” P6</p> <p>“Considero de grande importância, de modo aos alunos praticarem jogos, libertarem energias e usarem este espaço de um modo saudável, fugindo às lutas constantes que vemos entre si.” P7</p> | <p>Todos os respondentes consideram que o espaço exterior é importante do ponto de vista pedagógico.</p> <p>A maioria dos respondentes considera que as razões para a importância deste espaço é porque este proporciona libertação de energia por parte das crianças, proporciona atividade física e integra aprendizagens de outras áreas do saber, como matemática e estudo meio.</p> <p>As educadoras referem que o espaço exterior promove aprendizagens em todas as áreas do saber</p> |
| | <p><i>Na maioria das escolas o espaço exterior é apenas destinado aos recreios. Pode referir as razões</i></p> | <p>“Isso acontece porque o currículo é tão extenso que o tempo das expressões incluído nos nossos horários escolares é por vezes utilizado, em outras áreas como o português e a matemática.” P1</p> <p>“Na educação pré-escolar não acontece.” E1 e E2</p> <p>“Acontece porque as planificações “não permitem” que as aulas sejam dadas fora da</p> | <p>A maioria dos respondentes referiu que as razões que levam a que o espaço exterior seja só utilizado como recreio, é porque os currículos são</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>que levam a que isso aconteça.</i></p> | <p>sala de aula (no que respeita a outras disciplinas), dado a complexidade das mesmas; por outro lado, levar a turma para o exterior ocasiona a distração dos alunos que estão na sala de aula.” P2</p> <p>“Porque o local próprio da aula e na sala, mas isso não quer dizer que não se possam realizar aulas no espaço exterior.” P3</p> <p>“Espaços reduzidos e falta de condições.” P4</p> <p>“Currículo muito extenso e um horário muito reduzido do 1ºCEB” P5</p> <p>“Não sei pelas escolas onde dei aulas, o espaço exterior era utilizado para atividades letivas” P6</p> <p>“Acontece, pois, além dos espaços reduzidos estes por vezes encontram-se junto às salas de aula perturbando o normal funcionamento das atividades letivas mais especificamente aquelas do rés do chão.” P7</p> | <p>bastantes extensos, o espaço exterior é bastante reduzido e a perturbação desta utilização nas aulas decorrentes de outras turmas. As educadoras referem que na educação pré-escolar isso não acontece.</p> |
| <p><i>Nesta escola são habitualmente realizadas atividades pedagógicas no espaço exterior? Que tipo de atividades?</i></p> | <p>“Sim, por alguns professores. Jogos.” P1</p> <p>“Sim. Atividades livres e atividades por vezes estruturadas. Criatividade acima de tudo.” E1 e E2</p> <p>“Habitualmente, não, mas são realizadas algumas” P2</p> <p>“Sim algumas. Educação física motora e alguns trabalhos de campo, comemorações de datas festivas, e outras do PA” P3</p> <p>“sim, atividade física.” P4</p> <p>“Habitualmente, não. Atividade física desportiva e comemorações de alguns dias especiais, como, exemplo, o dia municipal da criança” P5</p> <p>“Jogos, experiências, educação física.” P6</p> <p>“sim, atividade física.” P7</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que são realizadas habitualmente atividades no espaço exterior. As atividades que são realizadas são por exemplo dias festivos e atividades de educação física.</p> <p>As educadoras referem que são habitualmente realizadas no espaço exterior, tanto atividades livres como estruturadas.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p><i>O espaço exterior os materiais (do exterior) são pensados (pelos docentes) com intencionalidade pedagógica?</i></p> | <p>“Alguns espaços são pensados pois vão-se acrescentando objetos que ajudam a brincar. Outros foram pensados inicialmente pela autarquia, que construiu o CE e também pelo ATL” P1</p> <p>“Sim” E1 e E2</p> <p>“Sim, há sempre uma intencionalidade pedagógica.” P2</p> <p>“Não, é o ministério de educação algumas câmaras municipais e na melhor das hipóteses, algumas associações e pais propõem alguns melhoramentos. Por vezes o corpo docente solicita às entidades alguns materiais pedagógicos.” P3</p> <p>“Sim”. P4</p> <p>“Não” P5</p> <p>“Neste momento o espaço exterior esta a ter melhoramentos e sempre a pensar não só do lúdico, mas também no pedagógico.” P6</p> <p>“Sim claro.” P7</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que os materiais do espaço exterior são pensados pelos docentes com intencionalidade pedagógica.</p> <p>As educadoras referem que os materiais são pensados pelos docentes com intencionalidade pedagógica.</p> |
| | <p><i>Quem organiza o espaço exterior e faz a sua manutenção (espaços materiais)?</i></p> | <p>“No espaço exterior só o campo de jogos é que foi organizado em grupo de professores para combinar os dias de jogos.” P1</p> <p>“Professores com a colaboração da associação de pais e escuteiros, junta de freguesia. Manutenção auxiliares, professores e ATL.” E1 e E2</p> <p>“Câmara municipal (cortar a relva), Assistentes operacionais, funcionários do ATL, professores e alunos.” P2</p> <p>“Câmara municipal. Limpeza funcionários.” P3</p> <p>“Professores / docentes.” P4</p> <p>“Câmara municipal” P5</p> <p>“O espaço exterior é da responsabilidade da câmara, embora alguns materiais sejam da responsabilidade da escola.” P6</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que quem faz a manutenção dos espaços é a câmara municipal e os funcionários da instituição.</p> <p>Quem organiza o espaço exterior são os professores.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | “Professores” P7 | |
| | <i>Considera que os materiais do espaço exterior são os mais adequados ao desenvolvimento das crianças?</i> | <p>“Não, são os mais adequados, mas numa escola com um número tão elevado de alunos é difícil.” P1</p> <p>“Sim, mas ainda existem melhorias a serem feitas.” E1 e E2</p> <p>“Nem todos. Os pneus magoam por vezes as crianças.” P2</p> <p>“São, mas necessitava de haver mais.” P3</p> <p>“Sim.” P4</p> <p>“Sem opinião” P5</p> <p>“Ainda falta muita coisa, mas o que existe, sim.” P6</p> <p>“Sim”. P7</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que acha que os materiais existentes no espaço exterior são os mais adequados para o desenvolvimento das crianças, mas refere que nem todos os materiais existentes são os mais apropriados, como é por exemplo os pneus. Existem melhorias ainda a fazer.</p> |
| | <i>Quais são as potencialidades pedagógicas do espaço exterior nesta instituição?</i> | <p>“São muitas uma vez que há uma área organizada e muito espaço livre para as crianças brincarem livremente.” P1</p> <p>“Em todas as áreas”. E1 e E2</p> <p>“Podem ser desenvolvidas atividades que introduzam ou complementem um conteúdo a trabalhar ou trabalhado em contexto de sala de aula, respetivamente.” P2</p> <p>“São muito poucas. As sombras são poucas, tem pouco isolamento acústico. O espaço exterior coberto é pequeno e ainda ficam com poças. O relvado não se encontra em boas condições.” P3</p> <p>“Muito grandes (abrange todas as áreas).” P4</p> <p>“Muito reduzidos, por falta de materiais.” P5</p> <p>“Se não estiver a chover, o espaço exterior tem todas as potencialidades.” P6</p> <p>“De grandes dimensões, mas com o espaço destinado aos jogos muito perto das salas de aula.” P7</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que as potencialidades pedagógicas no espaço exterior desta instituição passam por todas as áreas do saber.</p> <p>Dois dos inquiridos referem que existe pouca potencialidade pedagógica presente neste espaço porque existe falta de materiais bem como falta de espaços com sombra, e de espaços cobertos, que isolem o som.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | | As educadoras referem que as potencialidades pedagógicas do espaço exterior da instituição em causa, são em todas as áreas. |
| | <i>Poderia dar sugestões para a melhoria na organização do espaço exterior e gestão de materiais.</i> | <p>“Pensar com os alunos no modo como organizar outros espaços para além do futebol, dos pneus e dos matraquilhos.” P1</p> <p>“As necessidades de cada jardim-infância variam, deveria haver mais abertura para melhorias pedidas individualmente por cada instituição.” E1 e E2</p> <p>“Construindo uma outra cantina, para distribuição adequadamente das crianças que almoçam na escola, dado o ruído diário.” P2</p> <p>“A parte relvada poderia estar melhor tratada. Poderia haver pontos de sombra com mesas para os alunos poderem conviver. O chão do espaço coberto poderia ser intervencionado de modo a que estes se mantivessem sempre secos. Importante haver um sitio que seja propício para as atividades no espaço exterior, para que não se perturbe as aulas que estão a decorrer dentro das salas.” P3</p> <p>“Ter um espaço muito fechado.” P4</p> <p>“A primeira sugestão era a existência de materiais, tendo em conta que não existem.” P5</p> <p>“O espaço exterior está a sofrer melhoramentos tendo em vista os nossos alunos (pre-1: ciclo) circuitos (equilíbrio, orientação...)”. P6</p> <p>“Ter um espaço mais fechado e afastado das salas de aula.” P7</p> | Segundo os inquiridos as melhorias sugeridas para a organização e gestão do espaço exterior e dos seus materiais passa por conversar com os alunos sobre o que gostariam de ter no espaço exterior, ajuda da câmara para essas mesmas melhorias, espaço com relvado mais bem cuidado, com sombras e mesas para os alunos, piso impermeável e uma zona que seja afastada das salas de aula. |
| | <i>Como é feita a gestão do tempo pelas turmas em relação à</i> | <p>“O campo de futebol é aquele que foi organizado pelos professores – um dia destinado a cada ano de escolaridade. “P1</p> <p>“Em conjunto.” E1 e E2</p> | Os inquiridos nesta questão foram variando muito a sua |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Gestão do tempo no espaço exterior em ambiente escolar. | <i>utilização do espaço exterior?</i> | <p>“Consoante a necessidade (de cada professor) de utilizar o espaço exterior com os seus alunos.” P2</p> <p>“De acordo com o horário deles.” P3</p> <p>“Organização interna dos docentes.” P4</p> <p>“Não existe essa gestão.” P5</p> <p>“No campo de futebol está esta destinado a um dia para cada ano, as outras zonas são livres, sabendo que uma parte e do pré-escolar.” P6</p> <p>“Organização feita pelos docentes entre si de acordo com as aulas semanais destinadas a esta área atividades de jogos e dança são normalmente feitos na sala de aula com as cadeiras e as mesas afastadas.” P7</p> | <p>opinião, dois deles referem que a gestão do espaço é feita rotativamente pelas turmas, outro refere que é consoante a necessidade de cada um e ainda temos um docente que refere que não existe qualquer gestão sobre a utilização do espaço exterior.</p> <p>As educadoras referem que a utilização do espaço exterior é feita em conjunto.</p> |
| | <i>Na sua planificação reserva algum tempo semanal para a realização de atividades pedagógicas no espaço exterior?</i> | <p>“Há planificações que têm outras que não uma vez que as expressões englobam três disciplinas.” P1</p> <p>“Diariamente” E1 e E2</p> <p>“Semanalmente, não, mas quando é importante fazê-lo.” P2</p> <p>“Só quando é realizado as expressões e quando as considerações climatéricas assim o permitam.” P3</p> <p>“Sim”. P4</p> <p>“Por vezes em relação ás expressões.” P5</p> <p>“Dependo do que estiver a dar.” P6</p> <p>“Sim ainda que poucas.” P7</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que reserva planificações para a realização de atividades pedagógicas no espaço exterior.</p> <p>As educadoras referem que realização diariamente tempo para atividades pedagógicas no espaço exterior.</p> |
| | <i>Há tempos específicos para cada docente na utilização do espaço exterior?</i> | <p>“Não, não há” P1</p> <p>“Não.” E1 e E2</p> <p>“Não.” P2</p> <p>“Sim. Por rotação diária.” P3</p> <p>“Sim.” P4</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que a utilização do espaço exterior não requer tempo específico para</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>“Não.” P5</p> <p>“Não.” P6</p> <p>“Sim.” P7</p> | <p>cada docente, dois dos docentes dizem o contrário que requer e que é feita por rotação diária.</p> |
| | <p><i>A gestão das atividades no ambiente externo é planejada ou só é programado o tempo para atividades livres?</i></p> | <p>“Depende de cada professor.” P1</p> <p>“Sim, as atividades estruturadas são planejadas.” E1 e E2</p> <p>“Quando o faço, é de forma planejada e programada.” P2</p> <p>“Só se forem atividades curriculares” P3</p> <p>“É só programada e planejada na altura.” P4</p> <p>“Depende da gestão e organização de cada professor.” P5</p> <p>“É planejada.” P6</p> <p>“É planejada.” P7</p> | <p>A maioria dos inquiridos refere que atividades realizadas no espaço exterior são planejadas. Um refere que só é planejada se for uma atividade curricular.</p> |
| <p>Constrangimentos e Sugestões</p> | <p><i>Quais são os constrangimentos na utilização do espaço exterior para atividades livre?</i></p> | <p>“Os constrangimentos têm a ver com não haver um espaço coberto adequado (ginásio) o que dificulta em dias de chuva.” P1</p> <p>“O clima.” E1 e E2</p> <p>“O currículo é demasiado complexo e extenso para as crianças realizarem atividades livres, executando nos intervalos.” P2</p> <p>“O clima, falta e isolamento, falta de espaços próprios com sombra. P3</p> <p>“Quando chove e o barulho afeta as aulas na sala de aula.” P4</p> <p>“O principal é o ruído, que perturba as turmas que estão a trabalhar.” P5</p> <p>“Atmosféricas.” P6</p> <p>“A chuva e o barulho decorrente destas atividades o que é normal.” P7</p> | <p>Os constrangimentos na utilização do espaço exterior, segundo os inquiridos são: Falta de um espaço coberto (ginásio); condições atmosféricas; currículo extenso e o barulho que perturba as aulas decorrentes em espaço interior.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p><i>Quais são os constrangimentos para a utilização do espaço exterior para atividades pedagógicas (intencionalmente programadas)?</i></p> | <p>“Os constrangimentos têm a ver com não haver um espaço coberto adequado (ginásio) o que dificulta em dias de chuva.” P1</p> <p>“Não temos.” E1 e E2</p> <p>“Perturbar o normal funcionamento das aulas dos outros professores que se encontram na sala de aula.” P2</p> <p>“Reclamação por parte de outros docentes.” P3</p> <p>“Quando chove e o barulho afeta as aulas na sala de aula.” P4</p> <p>“O principal é o ruído, que perturba as turmas que estão a trabalhar.” P5</p> <p>“Só podemos programar se não chover.” P6</p> <p>“A chuva e o barulho decorrente destas atividades o que é normal.” P7</p> | <p>Na maioria todos os docentes referiram que os constrangimentos para a utilização do espaço exterior para atividades pedagógicas programadas são a falta de estrutura coberta e o ruído que causam e que perturba os outros docentes.</p> <p>As educadoras referem que não existem constrangimentos para a utilização do espaço exterior em atividades pedagógicas intencionalmente programadas.</p> |
| | <p><i>Que sugestões daria para a melhoria da utilização do espaço exterior para atividades livres?</i></p> | <p>“Falar nas salas de como é que os alunos gostariam de ter o seu recreio e criar com eles os vários jogos/espacos.” P1</p> <p>“Um espaço só para o pré-escolar sem a utilização de outras entidades para além do horário da educação pré-escolar.” E1 e E2</p> <p>“Criar um currículo que permitisse esse tipo de atividades, ou seja, menos exigente e extenso.” P2</p> <p>“O som e criação de outros espaços.” P3</p> <p>“Um telheiro maior.” P4</p> <p>Não respondida. P5</p> <p>“A construção de um telheiro maior.” P6</p> <p>““Haver uma área coberta de grandes dimensões.” P7</p> | <p>Segundo os inquiridos as sugestões de melhoria para a utilização do espaço exterior para atividades livres são a criação de espaços de jogo com ajuda dos alunos e dos seus interesses; currículo menos exigente que permita mais a sua utilização e a existências de áreas com mais cobertura.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p><i>Que sugestões daria para a melhoria na utilização do espaço exterior para a realização de atividades pedagógicas intencionalmente planejadas?</i></p> | <p>“Nada a referir.” P1</p> <p>“Não existe.” E1 e E2</p> <p>“Haverem professores de expressão artística e físico motoras para dar essas aulas.” P2</p> <p>“Respondida anteriormente.” P3</p> <p>“Um telheiro maior.” P4</p> <p>Não respondida. P5</p> <p>“A construção de um telheiro maior.” P6</p> <p>“Haver uma área coberta de grandes dimensões.” P7</p> | <p>Nesta questão alguns inquiridos não responderam e outros não tem nada a referir. Mas os que responderam referem que as melhorias na utilização do espaço exterior de atividades pedagógicas intencionalmente planejadas passam por a existência de um espaço coberto com maiores dimensões e a necessidade de existir professores especializados para dar as expressões aos alunos.</p> |
|--|---|---|--|

Anexo 4 - Dados dos alunos

Observando e fazendo a leitura da tabela 1 verifica-se que a turma conta com 13 crianças do sexo feminino e 9 crianças do sexo masculino: 4 crianças têm 7 anos e 18 crianças tem 6 anos. As idades variam entre os 6 anos e os 7 anos, sendo a média de idades 6,18.

Tabela 1 – Caraterização dos participantes segundo sexo e idade

| Crianças | Sexo | Idade |
|-----------------------|-----------|--------|
| A | Feminino | 6 anos |
| B | Masculino | 6 anos |
| C | Masculino | 7 anos |
| D | Feminino | 6 anos |
| E | Feminino | 6 anos |
| F | Feminino | 6 anos |
| G | Feminino | 6 anos |
| H | Feminino | 6 anos |
| I | Masculino | 6 anos |
| J | Feminino | 6 anos |
| L | Masculino | 6 anos |
| M | Feminino | 6 anos |
| N | Masculino | 6 anos |
| O | Feminino | 6 anos |
| P | Feminino | 6 anos |
| Q | Feminino | 7 anos |
| R | Feminino | 7 anos |
| S | Feminino | 6 anos |
| T | Masculino | 6 anos |
| U | Masculino | 6 anos |
| V | Masculino | 7 anos |
| X | Masculino | 6 anos |
| Média de idades: 6,18 | | |

Anexo 5 - Dados socioeconômicos dos alunos da turma

Observando e fazendo a leitura da tabela 2, podemos constatar que:

- 4 pais/mães em que não existe referência ao nível de escolaridade;
- 16 pais/mães com cursos superiores;
- 14 pais/mães com nível secundário;
- 9 pais/mães com o 3º ciclo
- 1 pai/mãe com o 1º ciclo

Verifica-se então que existem mais pais/mães com cursos superiores, existe também um número considerável de pais com nível secundário e o número fica mais reduzido em níveis de escolaridade mais baixa como o 3º e 1º ciclo. O nível socioeconómico da maioria dos alunos desta turma, é elevado.

Tabela 2 – Caraterização do agregado familiar dos alunos

| Crianças | Escolaridade | | Profissão | |
|----------|---------------------------|---------------|------------------------------|------------------------------|
| | Mãe | Pai | Mãe | Pai |
| A | Estudante de fisioterapia | 9º ano | Operadora de loja | Construtor civil |
| B | Estudante de Doutoramento | Licenciado | N.d | Engenheiro informático |
| C | N.d | Licenciado | N.d | Professor |
| D | 12º ano | 9º ano | Operadora fabril | N.d |
| E | Licenciada | Licenciado | Técnico de análises clínicas | Técnico de análises clínicas |
| F | 12º ano | 12º ano | Doméstica | Metalúrgico |
| G | 12º ano | Licenciado | Cabeleireira | Engenheiro eletrónico |
| H | Pós-graduados | Pós-graduados | Técnica superior | Técnico superior |

| | | | | |
|----------|------------|------------|---------------------------|----------------------|
| I | 12º ano | 12º ano | Assistente | Técnico de impressão |
| J | Licenciada | Licenciado | Técnica superior | Técnico superior |
| L | Licenciada | Licenciado | Professora | Empresário |
| M | 9º ano | 4º ano | Operadora de supermercado | Distribuidor |
| N | 9º ano | 9º ano | Desempregada | Comerciante |
| O | 10º ano | 6º ano | Supervisora | Serralheiro |
| P | 12º ano | 12º ano | Lojistas | Lojistas |
| Q | 12º ano | 9º ano | Cozinheira | Serralheiro |
| R | 12º ano | S.d | Operária fabril | S.d |
| S | 12º ano | 12º ano | Oficial de justiça | Desenhador |
| T | Licenciada | 9º ano | Diretora financeira | Empresário |
| U | Licenciada | Licenciado | S.d | Médico dentista |
| V | S.d | S.d | S.d | S.d |
| X | 11º ano | 9º ano | Operadora Fabril | Mergulhador |

Anexo 6 – sessão 1

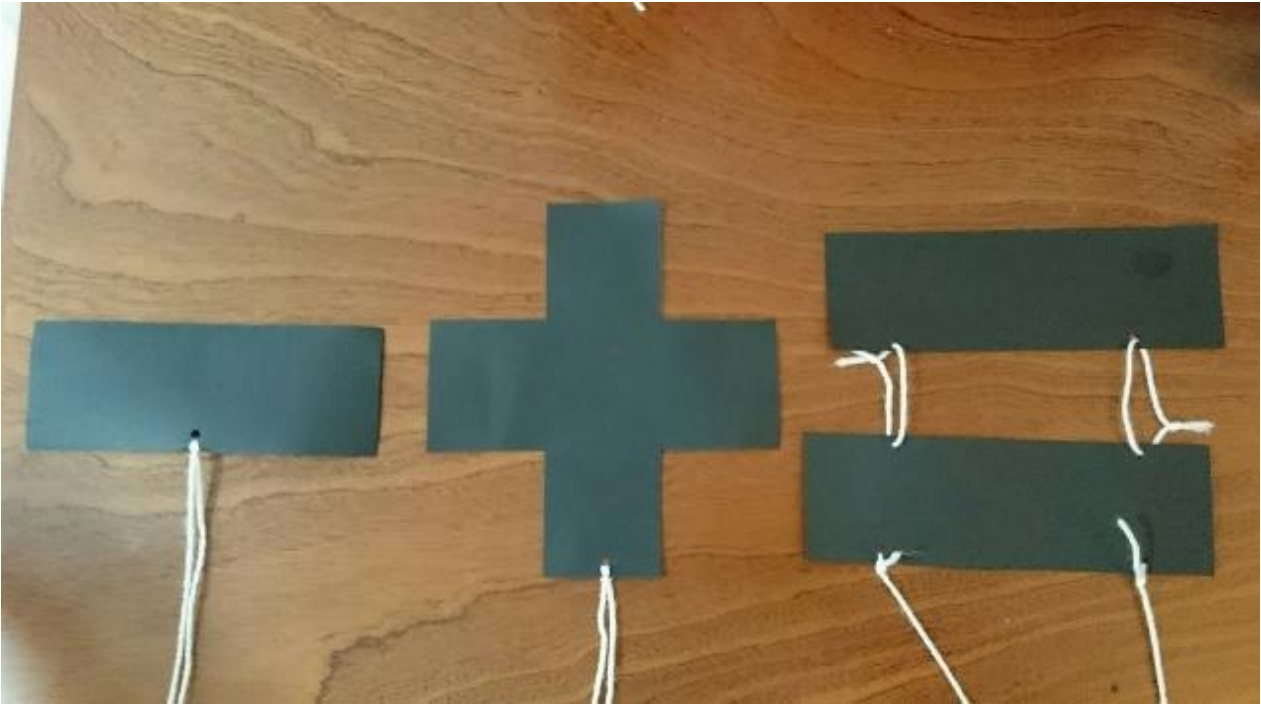
Sessão 1

segunda-feira, 13 de fevereiro de 2017

| Áreas Curriculares/Conteúdos | Metas Curriculares/objetivos | Processos de Operacionalização | Recursos/Materiais | Tempo |
|--|---|--|--------------------|-----------|
| Matemática Operação inversa adição e subtração. | Subtração - Subtrações envolvendo números naturais até 20 por métodos informais; - Relação entre a subtração e a adição; - O símbolo « \leftrightarrow » e os termos «aditivo», «subtrativo» e «diferença»; | Introdução ao tema: relação entre a subtração e a adição; Realização de um jogo, tendo por base o material didático, cuisenaire. | Jogo didático | 1h |

Avaliação em grupo e individual da atividade realizada no espaço exterior

Anexo 7 - Recursos construídos para a sessão 1



Anexo 8 - sessão 2

Sessão 2

quarta-feira, 8, de março de 2017

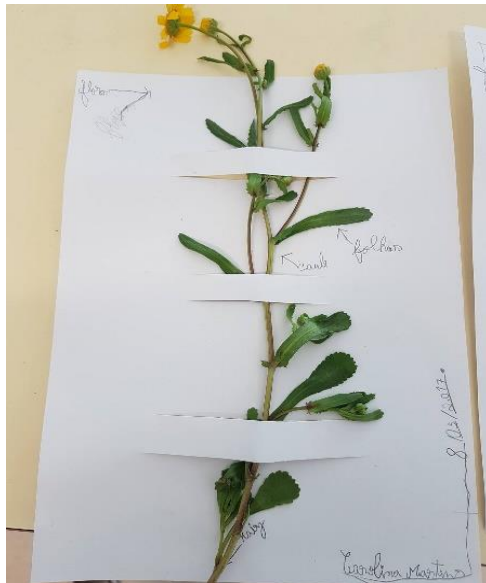
| Áreas Curriculares/ Conteúdos | Metas Curriculares/objetivos | Processos de Operacionalização | Recursos/ Materiais | Tempo |
|---|---|---|---|-------|
| Estudo do Meio Como são formadas as plantas. | BLOCO 3 — Á descoberta do ambiente natural Os seres vivos do seu ambiente: - Cultivar plantas na sala de aula; - Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais. | Partindo da obra da ovelhinha preta, fazer uma interligação com as plantas e como são constituídas Realização da experiência da germinação do feijão Apanhar, colar e legendar uma planta recolhida no espaço exterior. | Manual escolar Copos de plástico, algodão, feijão e água | 2h |

Avaliação individual

Anexo 9 - Recursos construídos para a sessão 2



Passado uma semana



Anexo 10 - sessão 3

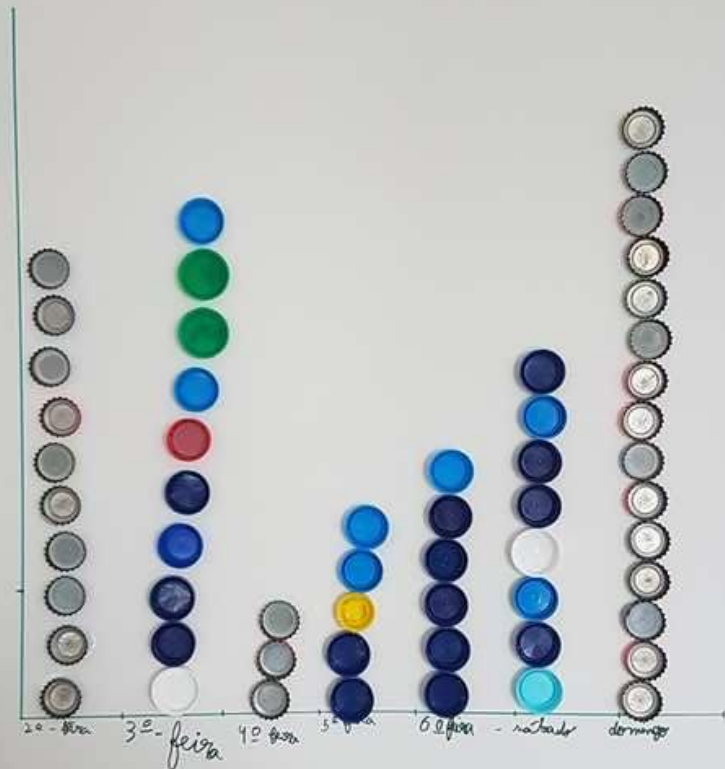
Sessão 3

quarta-feira, 20 de março de 2017

| Áreas Curriculares/ Conteúdos | Metas Curriculares/objetivos | Processos de Operacionalização | Recursos/ Materiais | Tempo |
|--------------------------------------|--|---|---|-----------|
| Matemática Gráficos | Organização e tratamento de dados: 2.1 - Ler gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma unidade. | Realização das tarefas propostas pelo manual; Realização de um pictograma em papel quadriculado; Criar um pictograma e um problema que nele se adequem. | Manual escolar; Papel quadriculado; Cartão; Folhas autocolantes; Rolhas de garrafa; Cola; Caneta. | 3h |

Anexo 11 - Recursos construídos para a sessão 3

Recolha de tampas



Legenda:



quantas tampas foram recolhidas no domingo?

R: 30 tampas.

qual o dia em que foram recolhidas mais tampas?

R: foi no domingo

quantas tampas foram recolhidas durante a semana?

R: foram 114.

Anexo 12 - sessão 4














Sessão 4

segunda-feira, 24 de abril de 2017

| Áreas Curriculares/ Conteúdos | Metas Curriculares/objetivos | Processos de Operacionalização | Recursos/ Materiais | Tempo |
|--|---|--|--|-------|
| Estudo do Meio Fluta ou não flutua | BLOCO 5 — À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS Realizar experiências com água: Reconhecer matérias que flutuam e não flutuam | Atividade no espaço exterior: experiência – materiais que flutuam e não flutuam. Previsão e o que observo. Registro numa folha | Taça transparente Lápis Régua Cola Afia Maçã Borracha Clip Folha de registro | 2h |

Anexo 13 - Recursos construídos para a sessão 4

Objetos que flutuam ou não flutuam

| A minha previsão | | O que observo | |
|---|---|---|---|
| Flutua | Não flutua | Flutua | Não flutua |
| |  | |  |
|  | | |  |
|  |  | |  |
|  | | |  |
|  | |  | |
| |  |  | |

| | | | |
|---|---|--|---|
|  | | |  |
|  | | |  |
|  | | |  |
|  | | |  |
|  | | |  |
| |  | |  |
|  | | |  |
|  | | |  |

Anexo 14 - sessão 5

Sessão 5

quarta-feira, 10 de maio de 2017

| Áreas Curriculares/ Conteúdos | Metas Curriculares/objetivos | Processos de Operacionalização | Recursos/ Materiais | Tempo |
|---|---|--|---|--------------------|
| <p>Português</p> <p>Letra x</p> <p>minúsculo</p> | <p>Oralidade:</p> <p>1.1- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>2.1- Reconhecer padrões de entoação e ritmo (ex. perguntas)</p> <p>2.2- Assinalar palavras desconhecidas</p> <p>2.4 – Referir o essencial de um pequeno texto ouvido</p> <p>3.1- Falar de forma audível</p> <p>4.1- Responder adequadamente a perguntas</p> <p>Leitura e escrita:</p> <p>6.4- Escrever as letras do alfabeto nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente a letra.</p> <p>10.2- Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar.</p> <p>Iniciação à educação literária:</p> <p>17.1- Recontar uma história ouvida.</p> | <p>História do X</p> <p>História do xerife Xaveco – perguntas sobre a história</p> <p>Jogo das imagens</p> <p>Completar palavras com xa, xe, xi, xo, xu – no fim da palavra; no início da palavra; no meio da palavra</p> <p>Treino da letra x minúscula</p> <p>Avaliação da atividade</p> | <p>História do X</p> <p>História do xerife Xaveco</p> <p>Imagens</p> <p>Placar</p> <p>Palavras</p> <p>Ficha com a letra X</p> <p>Ficha de avaliação</p> | <p>1h30</p> |

Anexo 15 - Recursos construídos para a sessão 5

Xerife Xaveco



Cebolinha, Xaveco e Cascão
foram brincar de polícia e ladrão.



Xaveco era o xerife destemido.
Casção, para variar, o bandido.



Cebolinha era um detetive xereta,
cujo xodó era uma velha corneta.



Xerife e detetive jogavam xadrez,
bebendo xícaras de chá chinês.



De tanto chá que beberam ali,
ficaram com vontade de fazer xixi.



Xaveco correu para o banheiro,
mas Cebolinha, xereta, foi primeiro.



Cascão chegou a galope,
e encheu as xícaras de xarope.



Botou **champô** no chapéu do xerife,
e no xadrez escondeu um bife.



Xaveco e Cebolinha voltaram,
mas de nada desconfiaram.



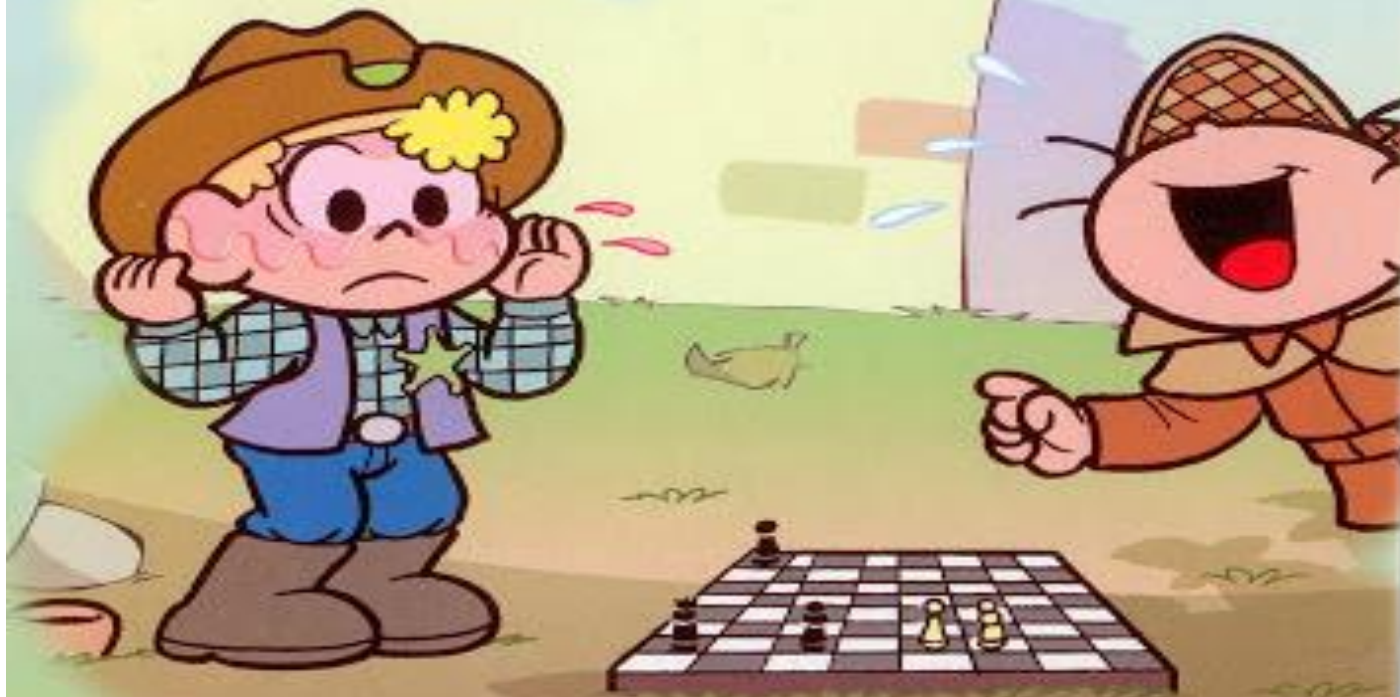
Iam recomeçar a partida de xadrez
e pegaram suas xícaras outra vez.



Mas que gosto de xarope no chá,
Cebolinha ficou a pensar.



Xaveco botou o chapéu, intrigado,
e de ficou todo molhado.



Para encerrar aquele dia perfeito,
Casção tocou xilofone, satisfeito.



História da letra X

Era uma vez, o Senhor Xavier que morava num sótão e que gostava de guardar numa caixa todas as letras que encontrava.

Numa Segunda-Feira de sol, lembrou-se de ir ver a sua colecção de letras que tinha guardado dentro de uma caixa. Tal não foi o seu espanto quando viu que da sua coleção de letras tinha desaparecido a letra X. Todo zangado e não sabendo onde ir procura-la, começou a chorar. Foi então que se lembrou de ir à escola XXX perguntar ao professor e aos meninos do primeiro ano se tinham visto a letra X. Quando lá chegou reparou que a letra X estava colada no quadro.

Correu para ao pé dos meninos e perguntou ao professor: O que faz a minha letra ali no quadro?

O professor respondeu: - Hoje os alunos estão a aprender a letra X, por isso é que ela deve ter fugido da sua caixa. Então o Senhor Xavier, já mais calmo perguntou ao professor se podia ficar para aprender mais coisas sobre aquela letra tão brincalhona.

O professor disse que sim, e mandou-o sentar ao lado da menina Xana. No final da aula o Senhor Xavier já pode levar para casa a sua letra e coloca-la dentro da caixa.

O xerife que comia xuxu

Xana foi passar férias aos Estados Unidos, o país dos xerifes. Parou numa cidade do Texas, onde as pessoas se divertiam, imitando os tempos antigos.

Xana vestiu-se de dama antiga e veio para a rua. Levava um xaile roxo pelas costas e tocava xilofone.

A certa altura apareceu um bandido que lhe ordenou:

- Mãos ao ar! Passa para cá o xaile e o xilofone para eu dar à minha namorada.

Entretanto, apareceu o xerife que prendeu o ladrão. Como estava cheio de fome, comeu muito xuxu que havia num caixote à porta de uma loja. Sentiu-se doente, mas a Xana deu-lhe xarope e ele ficou bom.

O bandido, que era gago, pediu:

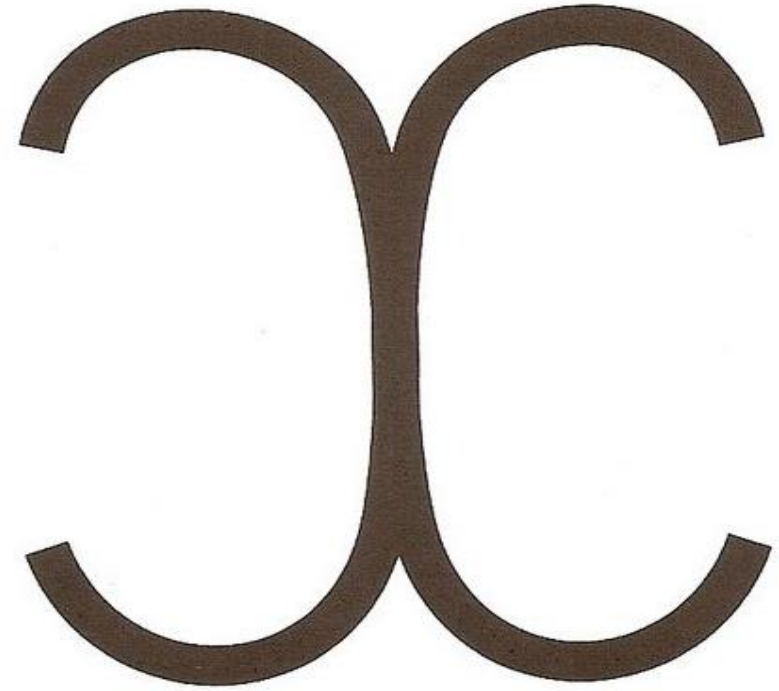
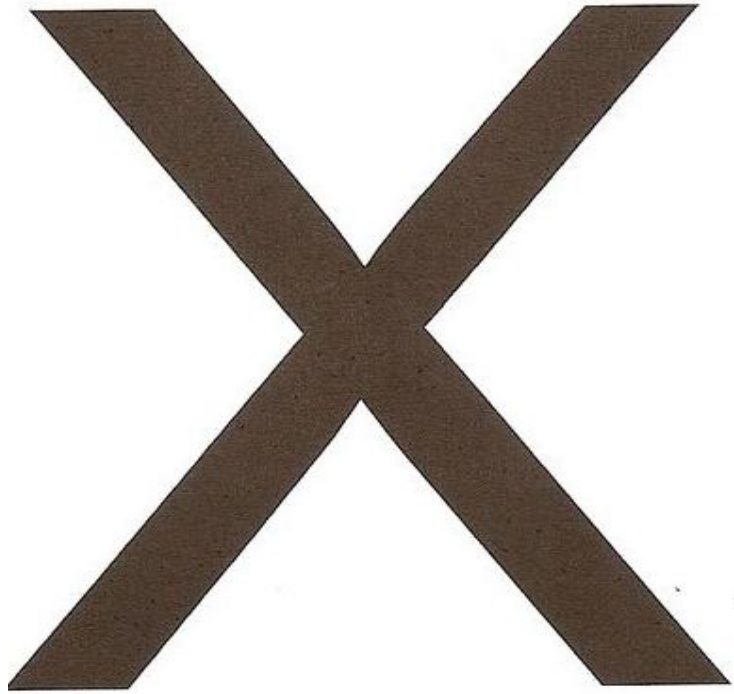
- X... X... X... Xe... Xe... Xe... Xeri... Xerife, sol... solte-me, por fa... favor. Eu n... n... não queria fa... fa... fazer ma... mal à me... me... me...nina!

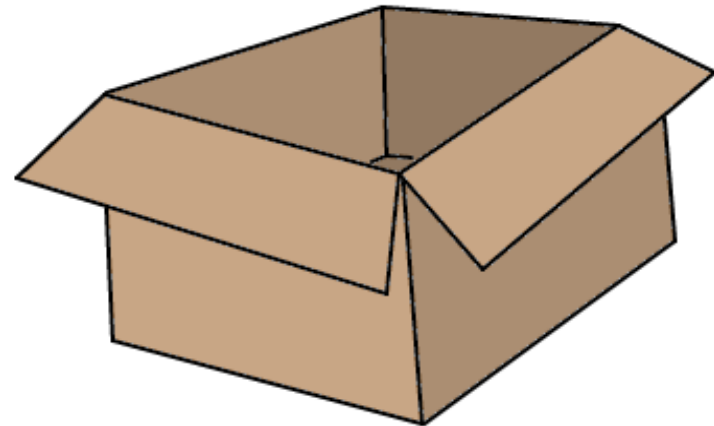
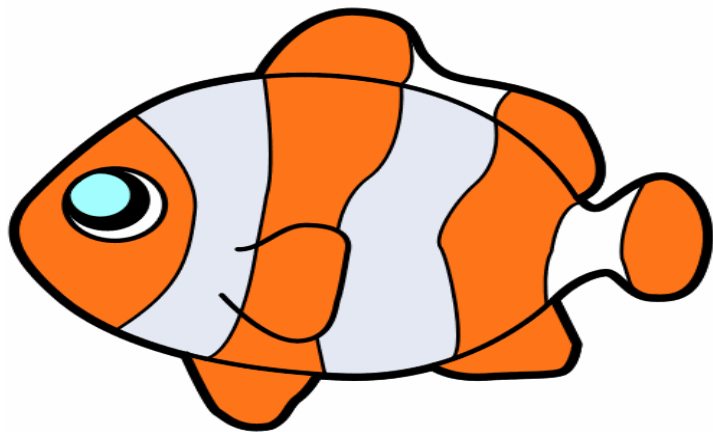
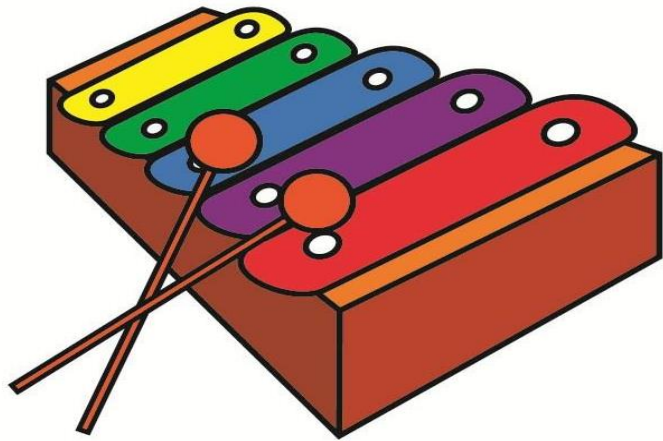
- Senhor xerife, solte-o, por favor! Vamos dar-lhe outro castigo. obrigamo-lo a fazer o “x” de xerife para ele nunca mais se esquecer de si - aconselhou a Xana.

O xerife concordou e a Xana começou a explicar:

- Fazes o “s” redondinho no cimo e, a seguir, colas-lhe o “c”. É fácil!

O bandido aprendeu a fazer o “x” de xerife e nunca mais se esqueceu da lição.





Peixe

Xilofone

Caixa

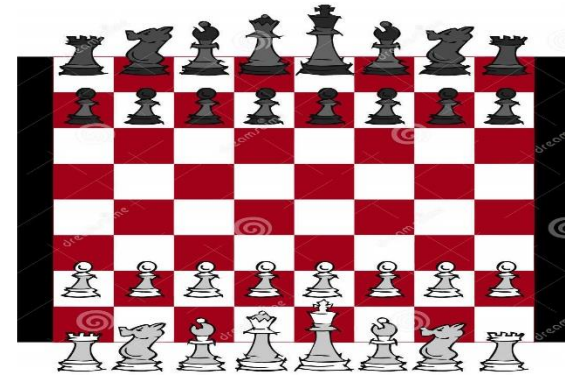
Lixeira

Xerife

Bruxa

Xarope

Xadrez



Tesoura

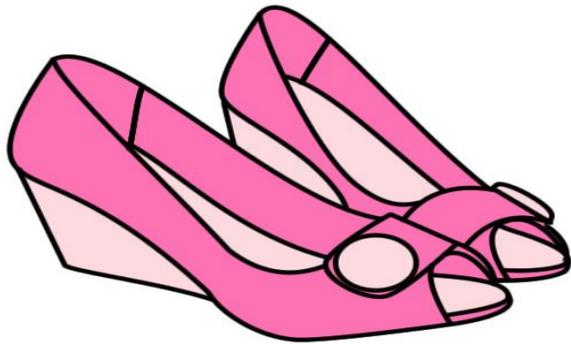
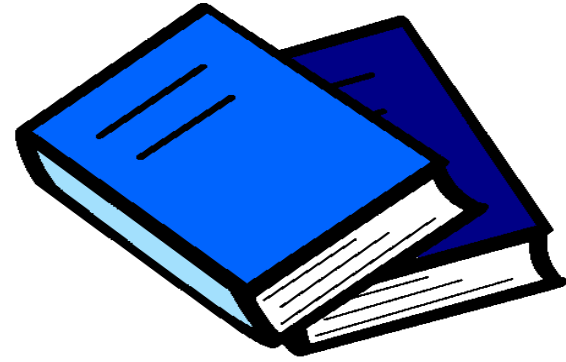
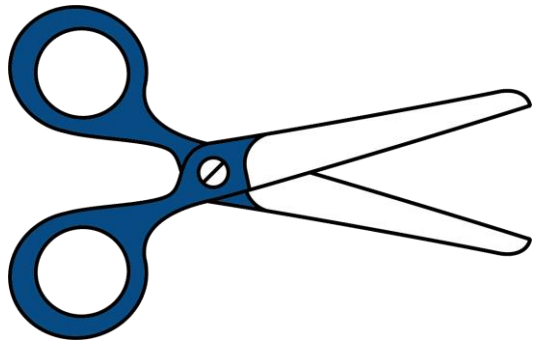
Livro

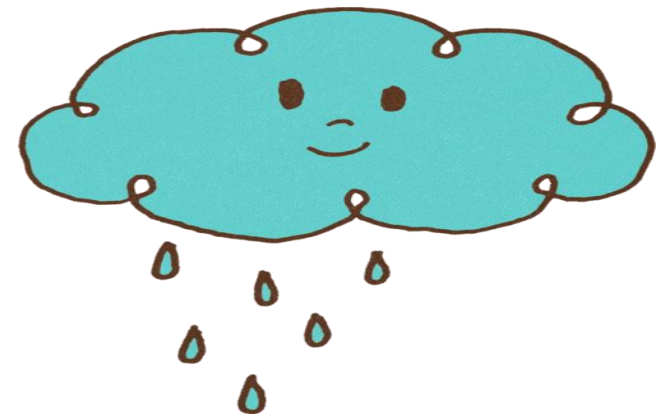
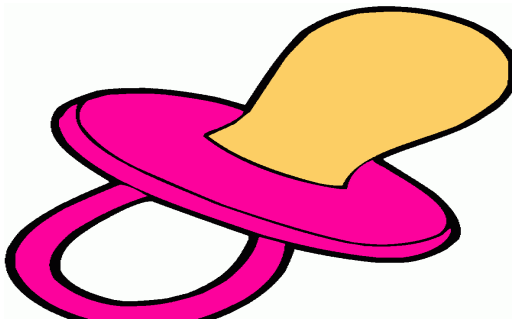
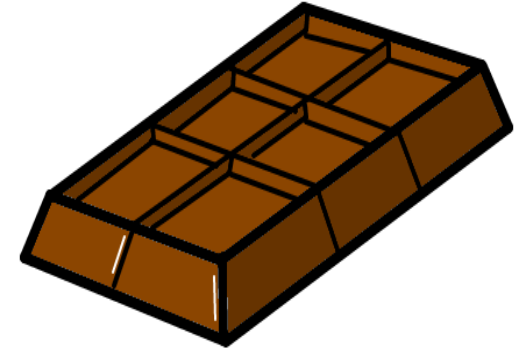
Sapatos

Bola

Chapéu

Chocolate





Chupeta

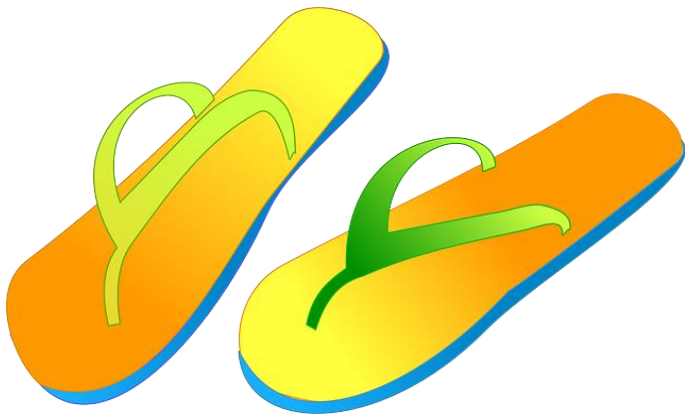
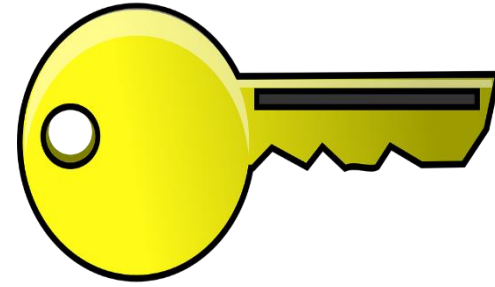
Chuva

Chuveiro

Chave

Xaile

Chinelos



xo

Amei

xa

xi

xe

Abaca

xo

xa

xa

xo

xo

Cai

Li

En val

Pei ria

En da

Bai

Ro

Pei

Rou nol

Te go

Me cano

Me lhão

Bru

Lu

xe

xe

xo

xu

xi

xa

xa

xa

xa

xi

xi

xi

rife

drez

lofone

Li ira

rope

**Anexo 16 -
Avaliação da sessão
1 - Individual e em
grupo**

Inicialmente, para conseguir fazer uma divisão da turma em duas partes criei, com a ajuda do professor, dois grupos de trabalho. Cada grupo escolheu o nome que queria dar a sua equipa.

Esta primeira avaliação foi realizada tendo por base esses dois grupos constituídos pela equipa docente.

Avaliação aula dada dia 13 de fevereiro de 2017

Preferiram fazer la fora ou cá dentro?

- Lá fora (tigres);
- Lá fora (borboletas).

É mais divertido fazer as aulas cá dentro ou lá fora?

- Lá for a (tigres);
- Lá for a (borboletas);

| Grupos | Gostar | Aprender | O que mais gostei | O que menos gostei |
|-------------------|--|--|---|--|
| Tigres | 3 – gostaram 8 – gostaram muito 0 – não gostaram | Aprendemos a fazer contas de menos; Aprendemos um troque para fazer as contas; Aprendemos contas de matemática; | Das contas de menos; Das contas de mais; De fazer as atividades; Gostei de ter os cartões no pescoço; | Não gostei de fazer as contas de menos, porque confunde muito; Não gostei das contas de mais, porque eram difíceis; |
| Borboletas | 0 - gostaram 9 – gostaram muito 1 – não gostou | Aprendemos a fazer contas de subtrair e de somar; Aprendemos que a diferença somando o subtrativo é igual ao aditivo; | Gostamos do jogo das equipas; Adorei as contas; Aprendemos muitas contas; Gostei de fazer contas; Gostei de ser ajudante; | Não gostei das contas de menos; |

De seguida e como vi que a maioria dava respostas baseadas no que o colega antes tinha dito, decidi realizar de forma individual a mesma avaliação, para ver se as respostas seriam diferentes, das que tinha obtido na avaliação em grupo.

| Aluno | Gostar | Aprender | O que mais gostei (porque) | O que menos gostei |
|-------|--------|---|--|---------------------------------|
| B | Sim | A fazer contas de menos e de mais; | Gostei de adivinhar as contas; Gostei de responder às perguntas; | Nada |
| E | Sim | Aprender a fazer contas; | Gostei das equipas; | Das contas |
| F | Sim | Os números; A fazer a conta de mais; A fazer contas de menos; | Dos números Dos cartões; | Nada |
| G | Não | A fazer contas; | De responder as perguntas; | De fazer contas de menos; |
| V | Sim | A fazer contas; | Das equipas; | Nada |
| N | Sim | Contas de menos e de mais; | De fazer as contas; De meter os cartões no pescoço; | Nada |
| X | Sim | Aprender a fazer as contas | Das atividades; Do jogo; | Nada |
| H | Sim | A jogar o jogo de mais e de menos; | Das contas de mais; Das equipas; | Nada |
| U | Sim | A fazer contas; Quando é conta de menos: a diferença e o subtrativo quando somamos os dois é igual ao aditivo; | Gostei de fazer as contas; De fazer as atividades; | Nada |
| J | Sim | A fazer contas de subtrair; A fazer contas de somar; A diferença somando o subtrativo é igual ao aditivo; Aprender contas novas; | De fazer os jogos das equipas; De fazer contas; Gostei de tudo o que tu deste na aula; | Nada |
| R | Sim | A fazer contas; | De tudo | Nada |
| M | Sim | A fazer contas; A subtração; A diferença; Contas de menos; Contas de mais; | De fazer contas; De aprender a regra; | Nada |
| D | Sim | Aprender a fazer contas; | Das contas de mais; De ter os cartões do pescoço; | Das contas de menos |
| Q | Sim | As contas; | Das equipas; | Nada |
| S | Sim | Aprender a fazer contas; | De fazer muitas contas; De fazer as filas para as equipas; | Nada |
| L | Sim | A fazer contas de mais e de menos; | De fazer as contas; De ir buscar os números; | Nada |
| P | Sim | Aprender as contas de mais e de menos; | Das contas; Dos cartões; | Nada |
| C | Sim | Aprender a fazer contas; Aprender a regra; | As contas de mais; Equipas; | Não gostei das contas de menos; |
| O | Sim | Aprender as contas de mais e de menos; | De ser da equipa das borboletas; De fazer as contas; | Nada |
| A | Sim | A fazer contas; | Das equipas; Das contas; | Nada |
| T | Sim | A fazer contas | Das equipas; | Nada |
| I | Sim | Aprender contas de menos e de mais; | Das contas de menos; Quando foi ajudante; | Das contas de mais |

**Anexo 17 -
Avaliação da sessão
2 - Individual**

| Aluno | Gostar | Aprender | O que mais gostei (porque) | O que menos gostei |
|-------|--------|--|---|--------------------|
| B | Sim | Que devemos por água nas plantas; E nos feijões por um bocadinho de algodão; Que a raiz puxa a água e segura a planta; | Gostei de fazer a experiência; Gostei de apanhar flores; Porque assim já sei tratar das plantas; Porque gosto de plantas; | Nada |
| E | Sim | Que os feijões podem ser semeados no algodão; Que as flores têm 4 partes; | Gostei de por os feijões nos copos; De plantar os feijões; De ir apanhar flores; Porque eu gosto de plantar plantas; Porque eu em minha casa apanho flores para a minha mãe | Nada |
| F | Sim | Aprender a fazer a fazer a experiência; A escrever as partes da planta; | Da experiência; De ir apanhar flores Porque era divertido Porque eu gosto de apanhar flores | Nada |
| G | Sim | Aprender a plantar; Aprender os nomes das partes da planta; | De plantar; De ir apanhar as flores Porque é fixe Não sei | Nada |
| V | Sim | Aprender como as flores nascem; | De por o algodão e os feijões no copo; De ir apanhar flores Porque é o que eu gosto mais Porque as flores são giras | Nada |
| N | Sim | Aprender como nascem as plantas; Como nascem as flores; | De ir apanhar as plantas; Porque gosto de apanhar coisas. | Nada |
| X | Sim | Aprender as plantas; | De ir apanhar plantas; De fazer a experiência Porque eu gosto de apanhar plantas, em minha casa apanho sempre; Porque eu adoro fazer as plantas crescer | Nada |
| H | Sim | Que as flores davam frutos; A germinar uma planta; Que a raiz bebe água; | Das contas de mais; Das equipas; | Nada |
| U | Sim | Aprender a fazer uma experiência; Aprender como se chamava as partes das flores; | De apanhar as flores; De fazer a experiência; Porque gosto de apanhar Porque a experiência era fixe | Nada |
| J | Sim | O que era o caule; As coisas que a raiz ajuda a flor a sobreviver; | De ir apanhar flores; De aprender as partes da flor; De fazer a experiência do feijão. | Nada |
| R | Sim | Aprender a saber as partes da planta; | De ir apanhar as flores; De aprender as coisas todas; Porque é divertido; Porque é fixe | Nada |
| M | Sim | A plantar; A função da raiz | De falarmos sobre com o que é que as plantas bebiam água; De ir apanhar flores Porque eu não sabia como elas bebiam água | Nada |

| | | | Não sei | |
|----------|----------|--|---|----------|
| D | Sim | Aprendi as funções da raiz; | De apanhar as plantas; De por os feijões no copo; Porque é fixe apanhar Não sei | Nada |
| Q | Sim | Aprendi a regar as plantas; | De apanhar as flores; Porque fomos a rua | Nada |
| S | Sim | Aprendi a plantar; A fazer experiências; Para que serve a raiz; | De plantar; De ir apanhar as plantas; Porque plantei uma planta. Porque nunca apanhei plantas. | Nada |
| L | Sim | Aprendi a fazer plantas; Aprendi as partes das plantas; | De fazer a experiência; De ir apanhar as plantas; Porque era gira; Porque assim não tinha de trabalhar. | Nada |
| P | Sim | Aprendi a plantar; Aprendi o que era o caule; | De fazer a experiência; Apanhar plantas la fora; Porque estivemos a plantar; Porque é divertido | Nada |
| C | Sim | Aprendi a semear; Os nomes das partes do corpo da planta; | De fazer a experiência; De apanhar flores Porque é fixe Porque eu gosto de puxar | Nada |
| O | Não veio | Não veio | Não veio | Não veio |
| A | Sim | Aprendi a plantar; | De fazer a experiência; De ir apanhar flores; Porque gostei Porque foi giro | Nada |
| T | Sim | Aprendi como agarrar as plantas; Aprendi o que era o caule; | De ir apanhar as plantas; De fazer a experiência do feijão; Porque eu ás vezes arranco as plantas para dar a mãe e ao pai; Porque assim já sei se eles vão nascer ao sol ou não vão nascer ao sol. | Nada |
| I | Sim | Aprendi como é que as flores nascem; Como se chamavam as partes da planta | De fazer as experiências; Apanhar flores la fora; Porque eu gosto de fazer experiencias Porque é divertido | Nada |

**Anexo 18 -
Avaliação da sessão
6 - Individual**

O que mais gostei:

O que aprendi:

O que mais gostei:

O que aprendi:

quando o C e o h se juntam
formam a letra X

O que mais gostei:

O que aprendi:

Eu aprendi o X

O que mais gostei:

O que aprendi:

O que mais gostei:

O que aprendi:

Eu aprendi a letra X

O que mais gostei:

O que aprendi:

O que mais gostei:

O que aprendi:

Eu aprendi a letra X

O que mais gostei:

O que aprendi:

Eu aprendi palavras e a letra X


O que mais gostei:

O que aprendi:

O que mais gostei:

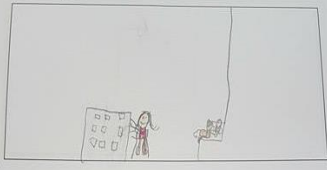


O que aprendi:




Telefone
Alfapeta

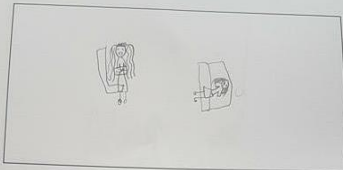
O que mais gostei:




O que aprendi:



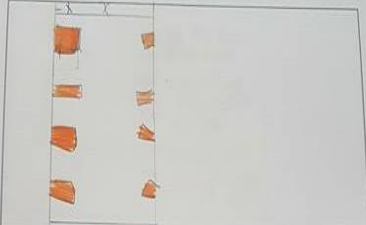
O que mais gostei:




O que aprendi:



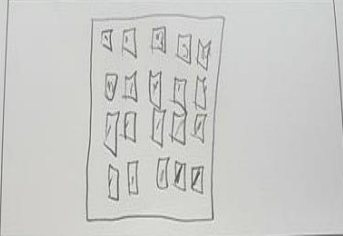
O que mais gostei:



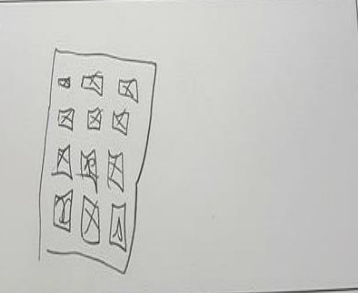
O que aprendi:



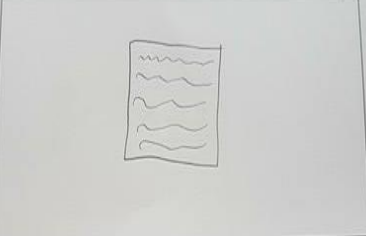
O que mais gostei:



O que aprendi:



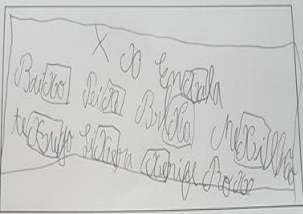
O que mais gostei:



O que aprendi:

Eu aprendi: X de Telefone

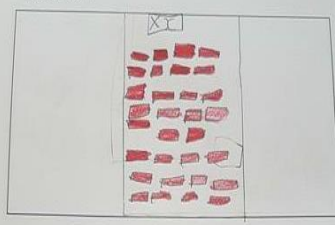
O que mais gostei:



O que aprendi:


Baixa muita tecnologia
Machado Luchas Luchas

O que mais gostei:

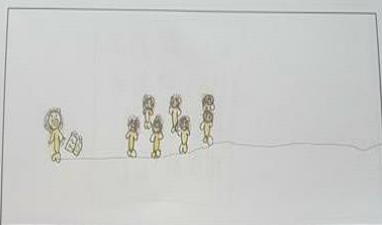


O que aprendi:

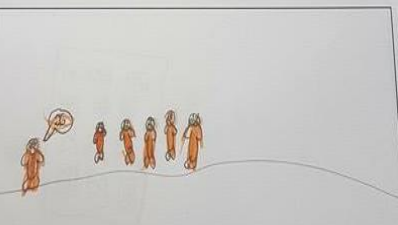
Telefone



O que mais gostei:



O que aprendi:



O que mais gostei:

O que aprendi:

Carila
pilha
de letra X.

O que mais gostei:

O que aprendi:

X

O que mais gostei:

O que aprendi: