



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Educação Inclusiva: a importância de aprender no espaço exterior

Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau
de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Mariana Ferreira Canilhas Peliquito Carrilho

Orientadora:

Professora Doutora Isabel Piscalho

março, 2022

“Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor.” (Rubem Alves)

Agradecimentos

Ao longo deste meu percurso académico houve algumas pessoas que foram fulcrais para o meu crescimento pessoal e profissional. Algumas trago-as no coração, outras trago-as comigo, mas por todas as situações que não me revi, nem me revejo. Um percurso de cinco anos, três deles vividos na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, onde tenho a agradecer todas as experiências que me proporcionaram ao longo da licenciatura e todos os ensinamentos e valores que me foram transmitindo para que seja uma profissional exímia, focando-se muito nos valores e no respeito pelo outro. Decidi voar e eger Santarém para o término deste ciclo. Uma cidade que tão bem me acolheu e que me deu amizades para a vida. Uma pandemia que atrasou estágios, que nos trouxe cansaço, ansiedade e vista cansada. Trabalhos que nos tiravam o sono, mas com professores que nos acalmavam o coração com a compreensão e palavras reconfortantes de que iria ficar tudo bem. E tinham razão. Após duas quarentenas, de estágios com crianças que não nos podiam ver o rosto devido às máscaras, depois de muitas lágrimas derramadas e cenários menos bons, cá estou eu.

Quero agradecer aos docentes cooperantes com quem tive o prazer de partilhar todas as experiências de prática de ensino supervisionada, bem como ao meu par dos últimos três estágios, visto que foi um apoio fulcral e que nunca me deixou baixar os braços.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Piscalho pela paciência e disponibilidade demonstrada todas as vezes que a procurava.

Aos meus amigos e amigas de sempre e aos que esta cidade me deu. Obrigada por me ouvirem e por me darem sempre força para continuar. Aos que sempre acreditaram em mim e àqueles que sempre duvidaram.

Aos educadores e professores que se cruzaram no meu caminho, trago um pedacinho de cada um deles em mim e no que sou hoje, tanto no que quero ser como no que não quero.

Ao meu namorado, que me apoiou principalmente nesta fase final, onde me fez ver sempre um ponto de luz em tudo aquilo que eu só conseguia ver escuro.

À minha família, pelo exemplo de união, força e amor. À Duquesa e à Concha, por num olhar ou num carinho atenuarem alguma inquietação que tenha. Aos meus pais por concretizarem este sonho e por todos os valores que me foram transmitindo à medida que fui crescendo. Obrigada por nunca duvidarem do meu valor, por me segurarem quando tropeço, por me acalmarem o coração quando

mais preciso. Obrigada por me terem “dado” um irmão. Foi ele a motivação de estar neste curso, porque ainda acredito que posso mudar o Mundo e que, um dia, ele vai ser compreendido e visto como o ser especial que é. Aos meus anjos da guarda que infelizmente não podem estar presentes nesta conquista, mas que tenho a certeza que me acompanham e iluminam neste caminho.

Grata por ter tantas pessoas luz na minha vida.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. A primeira parte do relatório corresponde à caracterização e reflexão sobre as experiências adquiridas nos vários contextos da prática profissional, nomeadamente, em creche, no jardim de infância e em duas turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 4.º anos de escolaridade). A segunda parte foca-se na componente investigativa, expondo um exercício de natureza qualitativa centrado na análise de perspetivas de especialistas obtidas através de entrevistas semidiretivas sobre educação inclusiva e nas potenciais aprendizagens que o exterior pode promover nas primeiras idades. Os resultados indicam que, efetivamente, o exterior é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sobretudo, através da exploração e do contacto direto com elementos da natureza. O exterior é realmente um espaço promotor da educação inclusiva das crianças, com ou sem necessidades educativas específicas, contribuindo para o seu desenvolvimento a nível de coordenação motora, cooperação entre pares e competências sociais. Verificou-se, também, que existem algumas barreiras a ultrapassar visto que existe muita proteção das crianças por parte das famílias e alguma resistência por parte de alguns profissionais de educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Papel do docente; Espaço Exterior; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract:

This report was written as part of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching at the School of Education of the Polytechnic Institute of Santarém. The first part of the report corresponds to the characterization and reflection on the experiences acquired in the various contexts of professional practice, namely, in kindergarten, nursery school, and in two 1st cycle classes (1st and 4th grade). The second part focuses on the investigative component, presenting a qualitative exercise focused on the analysis of experts' perspectives obtained through semi-directive interviews on inclusive education and the potential learning that the outdoors can promote in the early years. The results indicate that, effectively, the outdoors is fundamental in the child's learning and development process, especially through exploration and direct contact with elements of nature. The outdoors is really a space that promotes inclusive education for children, with or without specific educational needs, contributing to their development in terms of motor coordination, cooperation among peers and social skills. It was also found that there are some barriers to overcome as there is a lot of protection of children by families and some resistance from some education professionals.

Keywords: Inclusive education; Teacher role ; Outer space; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education.

Lista de siglas e abreviaturas

CAST	Center for Applied Special Technology
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EI	Educação Inclusiva
NEE	Necessidades Educativas Específicas
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em creche	3
1.1. Caracterização da Instituição.....	3
1.2. Organização do ambiente educativo	4
1.2.1. Organização do grupo	4
1.2.2. Organização do espaço	5
1.2.3. Organização do tempo.....	6
1.3. Projeto de intervenção - “Pés brincalhões”	6
1.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos	8
1.4. Avaliação do projeto.....	9
1.4. Divulgação do projeto.....	10
2. Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância.....	10
2.1. Caracterização da instituição	10
2.2. Organização do ambiente educativo da sala	11
2.2.1. Organização do grupo	11
2.2.2. Organização do espaço	13
2.2.3. Organização do tempo.....	14
2.3. Projeto de intervenção - “Afastados, mas juntos”	15
2.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos	16
2.4. Avaliação do projeto.....	17
2.5. Divulgação do projeto.....	17
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade).....	18
3.1. Caracterização da instituição	18
3.2. Organização do ambiente educativo da sala	19
3.2.1. Organização do grupo	19
3.2.2. Organização do espaço	21
3.2.3. Organização do tempo.....	22
3.3. Projeto de intervenção - “Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1.º CEB”	23
3.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos	24
3.5. Avaliação do projeto.....	26
3.6. Divulgação do projeto.....	26
4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (4.º ano de escolaridade).....	26

4.1. Caracterização da instituição	26
4.2. Organização do ambiente educativo da sala	27
4.2.1. Organização do grupo	27
4.2.2. Organização do espaço	28
4.2.3. Organização do tempo.....	28
4.3. Projeto de intervenção - <i>“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1.º CEB”</i>	29
4.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos	30
4.4. Avaliação do projeto.....	32
Parte II – Componente Investigativa	35
1. Contextualização do exercício investigativo.....	35
2. Enquadramento Teórico	36
2.1. Educação Inclusiva	36
2.2. Sistema Nacional de Intervenção Precoce	37
2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	38
2.4. Abordagem Multinível.....	39
2.5. Aprender no espaço exterior	40
3. Metodologia.....	42
3.1. Tipo de estudo.....	42
3.2. Questões e objetivos do exercício investigativo.....	42
3.3. Contexto e participantes	42
3.4. Processos de recolha e tratamento de dados.....	43
3.4.1. Procedimento de recolha de dados	43
3.4.2. Procedimento de tratamento de dados	43
3.5. Apresentação e análise dos resultados	45
3.5.1. Potencialidades no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB.....	45
3.5.2. Barreiras no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB.....	51
3.5.3. O papel do docente na inclusão escolar como agente mediador no processo de aprendizagem das crianças com (e sem) NEE, no espaço exterior	54
4. Principais conclusões	57
Parte III – Reflexão Final	59
Referências Bibliográficas	63

Índice de figuras

Figura 1 - Registo fotográfico da atividade “Pés Brincalhões”	8
Figura 2 - Registo fotográfico da atividade “Massa de modelar colorida”	9
Figura 3 - Registo fotográfico saída de campo: apanhar folhas de outono...17	
Figura 4 - Registo fotográfico da atividade do Dia da Alimentação.....17	
Figura 5 - Planta da sala 1.ºB.....22	
Figura 6 – Horário da turma.....23	
Figura 7 - Criações dos alunos.....25	
Figura 8 - Atividade de mímica da letra X	25
Figura 9 - Horário da turma do 4.º ano.....29	
Figura 10 - Atividade Dia da Criança	31
Figura 11 - Dramatização de texto dramático através de mímica	31

Índice de quadros

Quadro 1 – Rotina diária da creche.....	6
Quadro 2 – Rotina da sala	15
Quadro 3 – Horário da turma	22
Quadro 4 – Instrumento organizador de informação.....	43

Introdução

Este documento em forma de relatório final foi estruturado e desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste são abordadas e consideradas temáticas que, efetivamente, são fulcrais para o processo de crescimento e de evolução de aprendizagens ao longo de todo o percurso de Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) relativas às práticas pedagógicas realizadas ao longo do mesmo, dando assim resposta a questões emergentes que foram surgindo ao longo dessas mesmas práticas.

A Unidade Curricular supramencionada pretende promover a própria investigação através do aprofundamento de conteúdos, na medida em que estes sirvam para fundamentar as pesquisas dos estudantes independentemente do seu tema e área do projeto de investigação. Em conformidade com o que o programa de Investigação na PES apresenta, pretende-se: (i) desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada; (ii) organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio; (iii) elaborar considerações fundamentadas pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa; e (iv) elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.

Desta forma, a temática deste estudo emerge de um conjunto de interesses tanto a nível pessoal como profissional, aliando a importância e as potencialidades do espaço exterior com uma educação inclusiva.

Educar para a inclusão é, de facto, um desafio. A educação inclusiva visa a participação e o sucesso de todos os alunos independentemente das suas particularidades. É necessário planificar tendo em conta todas as diferenças e individualidades de cada aluno, recorrendo a diversas formas de ensinar o mesmo para, desta forma, chegar a todos os alunos. Por isso, o princípio fulcral para uma educação inclusiva é promover uma aprendizagem onde as crianças devem aprender juntas, independentemente das limitações e dissemelhanças que possam apresentar (Ferraz, Araújo & Carreiro, 2010).

Relativamente ao espaço exterior, podemos afirmar que a cooperação entre pares e as competências sociais são, claramente, emergentes, tornando-se proveitosas para a inclusão de todas as crianças. Bento e Portugal (2016) asseguram que é essencial que os profissionais de educação e as respetivas instituições assumam o espaço exterior como um contexto pedagógico que deve ser respeitado, reconhecido e compreendido. A contribuição do adulto no espaço exterior, o seu apoio e entusiasmo demonstrados, motivam o bem-estar e o

envolvimento da criança nesse mesmo espaço, adequando-se às características das estruturas físicas presentes (Stephenson, 2003).

O relatório está organizado em duas partes. A primeira parte destina-se à prática pedagógica em cada um dos contextos de estágio que está organizada da seguinte forma: (i) caracterização da instituição; (ii) Organização do ambiente educativo, nomeadamente, organização do grupo, espaço e tempo; (iii) projetos implementados e, por fim; (iv) percurso de desenvolvimento profissional. Já a segunda parte do relatório é centrada na componente investigativa, onde será divulgada a problemática do estudo, a pertinência do mesmo, a revisão literária que foi considerada importante para o enquadramento do processo investigativo, questões orientadoras e objetivos, a metodologia utilizada, os instrumentos e técnicas de recolha, a apresentação e análise dos resultados obtidos.

No final do trabalho, pode-se encontrar as considerações finais que reúnem os pontos-chave do estudo, evidenciando as potencialidades do mesmo para a formação de docentes e ainda uma reflexão final respeitante ao percurso formativo no âmbito deste mestrado.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Prática de Ensino Supervisionada em creche

A primeira prática pedagógica no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB realizou-se de 26 de novembro de 2019 a 7 de janeiro de 2019 numa instituição em Rio Maior, com crianças com idades compreendidas entre os 24 a 35 meses, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

1.1. Caracterização da Instituição

Esta instituição tem como principal propósito a propagação e transmissão de valores como a solidariedade, o respeito, entreajuda e justiça entre os pares. Consiste numa IPSS preparada para receber duas faixas etárias distintas (crianças e idosos), tendo por isso, creches, Jardins de Infância, centro de dia, apoio domiciliário e lar de residentes. A creche situa-se na Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior, no distrito de Santarém. O Jardim de Infância foi fundado em outubro de 1979, mas, inicialmente, funcionava apenas com as valências de Creche e Jardim de Infância, com um total de 10 funcionários.

Com o objetivo de dar resposta à elevada lista de espera do Jardim de Infância, maioritariamente na parte da Creche, formaram-se Amas Legalizadas, como resposta às necessidades das famílias no acolhimento das crianças. Em colaboração com o Instituto da Segurança Social, formaram-se as primeiras oito amas, constituindo-se assim a resposta social de Creche Familiar, sendo acordado este instituto a 6 de maio de 1991.

A unidade onde tive o privilégio de estar inserida, acolhe crianças dos 4 meses até aos 6 anos de idade. O mesmo possui um horário de funcionamento, sendo que a abertura se realiza às 7h30 e encerra às 19h00 de segunda-feira a sexta-feira, havendo uma tolerância de 30 minutos após o encerramento. A entrada das crianças deverá ser realizada até às 9h. A permanência das crianças na creche, não pode ser superior a 10 horas diárias e, quando acontece, o encarregado de educação da criança deverá entregar um documento que justifique a excedência do tempo estipulado.

O projeto educativo da instituição denominava-se: ***De Mãos dadas com o nosso Planeta***, tendo como principal objetivo sensibilizar as crianças e a comunidade familiar das mesmas para a reflexão de temáticas como a sustentabilidade, a ecologia e o respeito pelo Planeta onde vivemos, assentando

na necessidade de protegê-lo por ser não só um dever como uma preocupação de todos, querendo, por isso, que estes valores fossem transmitidos às crianças. De modo a dar início a este projeto, a instituição teve em consideração se as famílias das crianças consideravam importante a preservação do meio ambiente, se faziam reciclagem do seu lixo nas suas casas e se estavam dispostas a fazer parte das atividades que priorizam estas temáticas. Foram distribuídos 146 questionários pelas famílias das crianças da escola, dos quais foram recebidas 70 respostas sendo, a amostra constituída de 70 inquéritos. O corpo docente é constituído por 1 diretora pedagógica, acumulando funções como educadora na sala de berçário, 7 educadoras e 1 educadora de enquadramento. No que diz respeito ao corpo não docente, existem 12 auxiliares de ação educativa, sendo que estão distribuídas por cada sala respetivamente, com exceção do berçário e da sala dos 2 anos que tinham duas auxiliares. Existe ainda 1 cozinheira, 1 ajudante de cozinha, 1 encarregada e 4 funcionárias de Serviços Gerais e, finalmente, 8 amas.

1.2. Organização do ambiente educativo

1.2.1. Organização do grupo

O grupo era constituído por 18 crianças, sendo que 14 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 24-35 meses. É importante referir que existem alguns dias em que a sala recebe crianças das Amas, anteriormente mencionadas, uma vez que a instituição tem, de facto, um acordo com as mesmas e quando estas se encontram de férias ou de baixa, as crianças vão para a sala correspondente à sua idade.

Foi caracterizado como sendo um grupo heterogéneo uma vez que as suas características individuais de personalidade eram muito díspares. Apesar disso, era um grupo participativo nas atividades e enérgico nas brincadeiras livres. A nível de desenvolvimento, verificaram-se algumas diferenças entre as crianças visto que, ainda que pouca, existia alguma diferença de idades e isso refletia-se principalmente no que diz respeito à autonomia e ao desenvolvimento da linguagem.

Nesta fase, ainda que algumas crianças estivessem no processo de desfralde, todas utilizavam fralda durante o período de sono após o almoço, à exceção de duas delas.

Num contexto geral, todas as crianças se encontravam bem desenvolvidas ao nível da linguagem, da motricidade fina e grossa, do raciocínio, bem como das suas necessidades básicas. No entanto, havia crianças que necessitavam de ser estimuladas no momento da alimentação, visto que ainda havia casos em que utilizavam as suas mãos como forma de se alimentarem, dispensando a colher.

No que toca ao comportamento global das crianças, estas são descritas como sendo boas observadoras, enérgicas e ativas, tendo uma grande capacidade de socialização. Seguem, aceitam e precisam de atividade orientada permanente e de rotinas organizadas ao longo do dia, de maneira a minorar a ocorrência de conflitos, uma vez que as crianças estão a passar pela fase de não querer partilhar os brinquedos.

Ao longo deste estágio foi detetado que havia uma criança carente de afeto e de atenção, tendo havido vários episódios do dia a dia onde tinha comportamentos conflituosos e agressivos para com os pares e o corpo docente, demonstrando também pouco respeito pelas emoções das crianças e do grupo em si, indicando alguma fragilidade e uma não aceitação da frustração.

1.2.2. Organização do espaço

A sala onde decorreu este estágio tinha uma área bastante alargada e bem iluminada pela luz natural. Tinha duas portas: uma que dava acesso ao interior da instituição e outra ao exterior.

A sala estava pintada de cor de laranja e verde, tendo como decoração vários quadros expostos, nomeadamente o quadro de aniversários onde estão presentes as datas de aniversário de cada criança dentro de nuvens que representam cada mês.

Relativamente à disposição da sala, esta era constituída por três mesas redondas - local onde as crianças se sentavam, seja para as suas rotinas diárias (música do “bom dia”), para marcar as presenças ou para brincar com alguns brinquedos como legos e animais pequenos. Existia também uma área onde se encontravam estantes onde estavam arrumados os brinquedos anteriormente referidos. No fundo da sala estavam dois sofás de plástico maleável e, junto deles, uma espécie de suporte em madeira onde estavam alguns livros onde as crianças podiam explorar e folhear os livros livremente. Por fim, existia a área do “faz de conta”, onde se encontrava uma cama, bonecos, uma caixa com roupas e acessórios, um móvel de cozinha com colheres, jarras e, copos de plástico rijo; e uma mesa pequena arredondada com alguns bancos a seu redor, como se de uma casa se tratasse. No lado esquerdo da sala, junto à zona de brincar, existem

alguns móveis apenas para arrumação de recursos para realização de trabalhos ou que já tenham sido concluídos.

A sala tinha ao seu dispor um terraço que, na minha ótica, era algo benéfico para as crianças visto que tinha um espaço exterior onde podiam brincar livremente e não teriam de sair da sala para isso.

1.2.3. Organização do tempo

Na seguinte tabela é possível verificar a organização do tempo e a rotina da creche respetivamente.

Quadro 1
Rotina diária da creche

Horário	Rotina
07h00min	Abertura da creche
07h30min – 09h00min	Acolhimento
09h30min – 9h45min	Reunião da manhã
10h15min – 10h45min	Brincadeira livre
10h45min – 11h00min	Higiene
11h00min – 11h45min	Almoço
11h45min – 12h00min	Higiene
12h00min – 14h30min	Repouso
14h30min – 15h15min	Higiene e arrumação da sala
15h15min – 16h00min	Lanche
16h00min – 17h00min	Atividades Orientadas e Brincadeiras
17h00min – 19h00min	Despedida/Regresso à Família

No que concerne à organização do tempo diário da sala, a educadora regia-se através da tabela apresentada acima. Apesar disso, tratava-se de uma organização flexível e, por vezes, os horários não eram tão certos como na tabela, particularmente no horário que se destinava para a higiene, visto que a logística de tantas crianças com as idades em questão era desafiante e poderia acontecer algum imprevisto. Ainda assim, na maioria das vezes, o horário apresentado era o seguido dentro da sala.

1.3. Projeto de intervenção - “Pés brincalhões”

Este projeto foi desenvolvido e implementado durante o período de estágio, ou seja, após as duas semanas de observação na semana de 09.12.2019 e semana de 16.12.2019 e em janeiro da semana 06.01.2020 até à semana de 13.01.2020 onde termina a prática supervisionada.

O contexto deste projeto surgiu numa conversa entre o par de estágio onde, debatendo algumas ideias, chegámos à conclusão do que tencionávamos para este grupo de crianças. Pretendíamos algo que não fosse, de todo, específico e que promovesse a exploração e a brincadeira das mesmas. O nome do projeto surgiu devido às características que o grupo evidenciava, sendo caracterizado por muita energia e boa disposição, e tinha como objetivo abordar os vários domínios que a creche pretende desenvolver. Apesar de nos referirmos a um contexto de Creche, baseamo-nos nas Orientações Curriculares para a Educação do Pré-escolar, nomeadamente o domínio da Formação Pessoal e Social, o domínio da Expressão e Comunicação e por fim o domínio do Conhecimento do Mundo. Este projeto foi destinado a crianças com dois anos de idade tendo assim alguns objetivos como:

- Promover a autonomia da criança;
- Incentivar as crianças a brincar livremente;
- Desenvolver a capacidade de imitar e fantasiar;
- Desenvolver e estimular a criatividade e a imaginação;
- Promover a cooperação entre o grupo;
- Saber ouvir;
- Desenvolver a expressão plástica proporcionando a exploração de novos materiais;
- Desenvolver o sentido crítico de cada criança;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da linguagem verbal e não verbal;
- Promover os afetos com e entre as crianças;
- Adquirir segurança afetiva e emocional;
- Adquirir novo vocabulário de diversos temas;
- Desenvolver a motricidade fina/grossa e a destreza manual;
- Conhecer as diferentes partes do corpo humano através dos cinco sentidos;
- Encorajar a curiosidade natural da criança;
- Reconhecer as diferentes formas, cores, texturas, que são possíveis de encontrar na natureza;
- Respeitar a natureza;
- Conhecer as estações do ano.

Para além dos objetivos enunciados anteriormente, pretendia-se proporcionar ao grupo experiências diversas de diferentes temas e áreas, que pudessem desenvolver o seu conhecimento global e, assim, garantir um ambiente seguro, que fosse acolhedor e onde predominasse o afeto e carinho, assegurando todas as necessidades da criança.

Este projeto era destinado a um grupo constituído por dezoito crianças, sendo que catorze delas já frequentavam a instituição e apenas três são novas no mesmo. É importante referir que, ao contrário de muitos grupos, este era acompanhado por uma Educadora e duas auxiliares.

1.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos

Com o intuito de promover nas crianças um desenvolvimento que lhes permita atingir os objetivos definidos anteriormente, foram utilizadas várias estratégias, nomeadamente:

- Exemplificar e repetir com as crianças as atitudes e comportamentos a desenvolver;
- Transmitir carinho, afeto e segurança;
- Valorizar as crianças pelas suas conquistas;
- Observar, explorar materiais e o ambiente que as rodeia;
- Estimular as crianças individualmente e em grupo.

Deste projeto de estágio destaco assim duas atividades. A primeira destaca-se pela resposta positiva das crianças à realização desta atividade, das várias reações e da envolvimento das mesmas com a equipa e a própria atividade.

Segundo Folque (2014), ser criança move-se muito na sua atividade exploratória que consiste em descobrir e brincar sobre o Mundo à sua volta. A curiosidade espontânea faz com que estas se envolvam com o outro e com os objetos que se encontram por perto.

A Atividade “Pés Brincalhões” teve como principal objetivo introduzir o projeto de uma forma dinâmica e da exploração de diferentes estímulos como o ouvir música e saltar ao ritmo da mesma, a escolha da cor que gostavam de pintar o seu pé e o contacto direto com o papel de cenário, divertindo-se. Tivemos um bom feedback por parte da educadora e das crianças que se mostraram sempre interessadas em participar em tudo aquilo que preparávamos, com algumas exceções visto que existiram crianças que tiveram alguma repulsa à tinta e outras tiveram cócegas. O resultado não poderia ter sido melhor, visto que conseguimos com que as crianças se divertissem e deixar um marco nosso, pois o resultado foi afixado no corredor da sala.

Figura 1

Registo fotográfico da atividade “Pés Brincalhões”.



A segunda atividade que destaco focava-se na exploração da massa de modelar. Todo o processo foi realizado com as crianças, ou seja, fazer a própria massa, mostrar os ingredientes comestíveis neste caso. O principal objetivo desta atividade seria a exploração de sensações como a visual, olfativa e da própria textura da massa, aliando assim à criatividade visto que utilizaram formas e utensílios de brincar como espátulas e colheres, para criarem um produto final. Com esta atividade também conseguimos explorar as cores, nomeadamente a cor azul, vermelha e amarela.

O feedback das crianças e da Educadora foi bastante positivo, provando assim que com alguns ingredientes que temos em casa conseguimos elaborar atividades muito satisfatórias para as crianças e que, principalmente, não são nada dispendiosas. Nesta idade as crianças tendem a colocar alguns materiais na boca, o que se comprovou a dada altura, visto que algumas das crianças comeram massa e, por essa razão, houve o cuidado de escolher uma massa de modelar apenas com ingredientes comestíveis. Esta situação fez-me concluir que temos de ter sempre em consideração estes pequenos, grandes, pormenores para que não se ponha o grupo em perigo.

Figura 2

Registo fotográfico da atividade da atividade “Massa de modelar colorida”



1.4. Avaliação do projeto

Tendo em conta a avaliação do projeto, esta foi realizada através de observação direta e registo fotográfico e de vídeo. Deste modo conseguimos perceber as dificuldades e receios de cada um. O facto de existirem vídeos das atividades fez com que conseguíssemos ter uma perceção de algumas situações que, num momento inicial, não observámos, o que ajudou em atividades

seguintes, tendo por isso mais cuidado na abordagem, no envolvimento e na contextualização da criança com a atividade a propor. As crianças neste projeto conseguiram brincar, ter escolhas próprias na realização das atividades como a escolha de cor, forma, organização do espaço. Manusearam massa de modelar, onde foram exploradas cores primárias e, principalmente, conseguiram divertir-se. Alicerçado a isso conseguiram, muitos deles, ultrapassar barreiras. Exemplo disso, foram crianças que não se sentiam à vontade em ter tinta nas mãos ou nos pés, ou tocar em esponjas, e conseguiram ultrapassar esse receio e uma certa repulsa no toque de texturas diferentes.

1.4. Divulgação do projeto

A divulgação deste projeto foi feita com o objetivo de envolver as pessoas nas atividades das crianças, ou seja, que a comunidade educativa e os familiares das crianças se envolvessem no resultado. Para isso, decidimos colocar os trabalhos realizados nas paredes do corredor, no teto do mesmo, nas paredes da sala ou as crianças levavam para sua casa.

2. Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância

2.1. Caracterização da instituição

O Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia de Santarém, foi inaugurada a 17 de setembro de 1998, recebe crianças entre os 3 e os 36 meses de idade. Tem capacidade para 54 crianças e está organizada em 4 salas:

- Berçário para bebés dos 3 aos 12 meses;
- Sala de 1 ano para crianças entre os 12 e os 24 meses (bibe amarelo);
- Sala dos 2 anos para crianças entre os 24 e os 36 meses (bibe azul claro);
- Sala Familiar para crianças entre os 12 e os 36 meses (bibe laranja).

A nível de pessoal é composto por três Educadoras de Infância e cinco auxiliares de ação educativa.

O Jardim de Infância tem como objetivos:

- Assegurar os cuidados essenciais à criança no que diz respeito à alimentação e higiene;
- Acompanhar o pleno desenvolvimento da criança, em colaboração estreita com a família, promovendo um ambiente que permita o seu desenvolvimento pessoal e social, no respeito pelas suas características individuais;

- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o encaminhamento adequado.

Foi inaugurado a 1 de setembro de 2000, recebe crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Tem capacidade para 65 crianças e está organizada em 3 salas:

- Sala dos 3 anos (bibe azul escuro);
- Sala dos 4 anos (bibe vermelho);
- Sala dos 5 anos (bibe verde escuro).

A nível de pessoal era composto por três Educadoras de Infância, três auxiliares de ação educativa e duas auxiliares de serviços gerais (comuns às duas respostas sociais). Existia ainda uma outra auxiliar de ação educativa que apoiava a sala da Educadora que acumulava também as funções de Coordenadora Pedagógica.

Relativamente ao Modelo Pedagógico que predomina a instituição, cada Educadora tinha a liberdade de escolher o seu e, por isso, não existia nenhum regente.

Como recursos humanos e materiais, a Creche e o Jardim de Infância contam com o apoio pedagógico da Diretora Coordenadora, de uma Técnica Superiora de Serviço Social e um Psicólogo. Conta também com os seguintes serviços: lavandaria, cozinha, transportes de bens e pessoas, serviços administrativos e serviços de logística.

2.2. Organização do ambiente educativo da sala

A partir da observação participante decorrente do nosso estágio em Jardim de Infância, na sala de 3 anos, conseguimos recolher informações relevantes quanto às características do grupo de crianças.

2.2.1. Organização do grupo

O grupo era constituído por 22 crianças, 6 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Todas as crianças, à exceção de uma, frequentaram a creche no ano letivo anterior. Algumas das crianças, mais especificamente quatro delas, faziam parte da sala familiar da instituição, ou seja, não eram do mesmo grupo da Educadora, excetuando uma criança. Algumas crianças, nomeadamente quatro delas, já pertenciam à instituição embora estivessem com outra Educadora noutra grupo, na sala familiar.

Eram crianças que se deslocavam sem embaraço, dançavam, saltavam, balançavam-se, viravam a cabeça, agarravam, rastejavam, rolavam, pontapeavam, corriam e trepavam; ao nível das habilidades motoras finas: pegavam no marcador para pintar, pegavam no pincel, utilizavam uma mão para pegar no copo e usavam os talheres. Duas crianças do grupo pintavam sem ultrapassar os contornos; duas crianças desenhavam a figura humana; uma criança apresentava um maior desenvolvimento da motricidade fina, conseguindo desabotoar os botões do bibe.

Em relação à competência cognitiva, face à expressão verbal a maioria das crianças já dominavam alguns vocábulos, construíam pequenas frases, identificavam imagens, realizavam brincadeiras de faz-de-conta, demonstravam interesse em ouvir histórias e músicas. Reconheciam os animais, sobretudo os domésticos, os da quinta e alguns da selva, bem como os sons que estes produzem. Apenas algumas crianças conheciam e identificavam as cores; identificavam e nomeavam as partes do corpo e conseguiam identificar figuras geométricas. Três crianças não conheciam as cores.

Relativamente às competências sociais e pessoais era um grupo alegre, bastante enérgico e interessado, que gostava de participar em qualquer atividade, mas que revelava possuir um tempo de concentração ainda muito curto; possuíam alguma dificuldade de partilha; tinham preferência em brincar sozinhos ou a pares (dificuldade de socialização); demonstravam frustração quando contrariados; eram tímidos e reservados, possuindo pouco ímpeto exploratório; observaram-se alguns conflitos característicos da faixa etária, muitas vezes reagiam batendo ou empurrando, conflitos que são minimizados através de estratégias implementadas pelos adultos.

No que concerne às atitudes gerais das crianças, considera-se que estas estavam muito mais concentradas e com energia no período da manhã do que nos restantes períodos do dia.

Algumas crianças tinham alguma dificuldade em expressar-se em grande grupo, quando abordadas diretamente. Todas as crianças distinguem o “eu” dos outros; algumas delas antecipavam acontecimentos da rotina. No grupo todas as crianças vão à sanita, no entanto três crianças ainda usam fralda na sesta.

Simão (2013), Costa (2011) e Levisky (2000) defendem que o objeto de transição facilita a ligação entre o que é considerado pela criança confortável/familiar (o Eu) e o assustador/não-familiar (o não-Eu). Usado durante momentos considerados de stress (Simão, 2013), o objeto de transição assume um papel de destaque no momento da sesta uma vez que permite à criança sentir-se segura, aceitando este momento de separação da figura de referência com

(mais) tranquilidade (Cordeiro, 2010). Induzindo o sono, necessidade biológica e vital, essencial ao desenvolvimento da saúde da criança (Maia & Pinto, 2007), o objeto de transição pode ajudar a criança a aprender a adormecer, passo necessário no caminho para a sua autonomia (Brazelton & Sparrow, 2011).

Relativamente aos objetos de transição, algumas crianças para se sentirem seguras utilizavam os mesmos no período do sono. Uma das crianças utilizava uma fralda de pano e duas chuchavam no dedo; duas crianças ainda utilizavam chupeta, embora a Educadora tentasse que as mesmas deixassem de usar. Finalmente, uma criança usava um urso de peluche em caso de S.O.S. Relativamente aos objetos de transição, eram utilizados apenas durante o período do sono, havendo crianças que recorressem à chupeta (duas delas), a chuchar no dedo (duas delas), a fralda de pano (uma delas) e, em caso de S.O.S. uma das crianças, para se sentir mais segura, tem um urso de peluche. Somos da opinião de que nunca se deve forçar a criança a perder o seu objeto de transição, visto que poderá levá-la a ter dificuldades de relacionamento com o outro e, neste caso, não descansam tão bem, logo vão ocorrer mais frustrações e “birras”.

No que toca a crianças que se teve de ter especial atenção, existiam três. Uma delas estava sinalizada, sendo assim acompanhada devidamente pela intervenção precoce por ter, de facto, alguns comportamentos que fogem um pouco àquilo que é normativo, de acordo com a idade. Outra criança, tinha alguns comportamentos como não olhar nos olhos, tudo o que dizia baseava-se no inglês pelo visionamento de vídeos nesta língua ou em repetições do que ouvia. Além disso, gritava e não conseguia lidar com a negação, sendo por vezes agressivo. Neste caso, os pais defendiam apenas que a criança tinha “uma personalidade forte” e não davam importância aos sinais observados. Relativamente à terceira criança, sendo ela de outra cultura (indiana), esta não falava o português e, por isso, tornava-se um pouco difícil comunicar com a mesma, apesar da Educadora tentar sempre incluí-la em todas as conversas com o grupo. Esta última criança, tinha alguma dificuldade no período das refeições, visto que a sua alimentação em casa nada tinha que ver com a alimentação da instituição e, por isso, expulsa tudo o que ingere.

Em suma, todas as crianças do grupo, se encontravam num nível de desenvolvimento considerado normal, embora existissem algumas crianças com défices pontuais.

2.2.2. Organização do espaço

A organização da sala era expressão das intenções da educadora e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que a educadora planeasse, avaliasse e interrogasse sobre a sua função, finalidades e utilização. A reflexão sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

A sala possuía duas entradas, uma cujo acesso é realizado por dentro da instituição e outra em que o acesso era feito pelo espaço exterior.

Na entrada da sala (acesso pelo interior) existia um bengaleiro, onde cada criança tinha o seu cabide, devidamente assinalado, para colocar os seus pertences. Nesse corredor existia a casa-de-banho, o vestiário onde as funcionárias e estagiárias trocavam de roupa, e a sala de arrumos onde eram guardados os catres, lençóis e mantas, bem como diversos materiais da sala.

Devido ao coronavírus não era permitida a entrada das famílias na instituição e, deste modo, era na entrada exterior da sala que as famílias deixavam as crianças.

Imediatamente após a zona de entrada, existia um móvel onde eram guardados documentos da sala bem como materiais de papelaria.

As áreas (área da expressão plástica, dos jogos, da casa, dos carros e dos animais) localizavam-se em volta do perímetro da sala, sendo o espaço central composto por diversas mesas onde eram realizadas as atividades, os jogos e brincadeiras.

O espaço era relativamente grande e bem iluminado com luz natural possibilitada pelas janelas (com estores e cortinas para controlar a luminosidade) e pela porta de vidro. Todo o chão da sala era de vinil.

A área do dormitório era realizada dentro da sala, em torno do seu perímetro. Cada criança possuía o seu catre, devidamente sinalizado, e os respetivos lençóis que eram colocados à segunda-feira e retirados à sexta-feira. Cada catre tinha lugar fixo e encontrava-se com alguma distância entre si.

Imediatamente à saída da porta para o exterior, existia um parque infantil descoberto. O espaço oferecia múltiplas oportunidades educativas, onde as crianças ao brincar podem desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais, assim como desenvolver atividades físicas.

2.2.3. Organização do tempo

De acordo com as OCEPE, a rotina consiste numa organização diária dividindo as manhãs e as tardes, tendo assim um determinado ritmo, de modo a que exista uma rotina pedagógica:

“Sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações(...) Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (p27)

A rotina diária tem como fim três objetivos importantes: primeiro, proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, que proporcione à criança um processo de a ajudar a explorar, planejar e executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de interação - trabalho coletivo de grande/pequeno grupo, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipa. Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar numa variedade de ambientes.

Quadro 2

Rotina da sala

Horário	Rotina
7h30 – 9h00	Acolhimento
9h40	Reforço da manhã e Higiene
10h00 – 11h00	Brincadeira Livre
11h00 – 11h30	Higiene
11h30 – 12h00	Almoço
12h00 – 12h15	Higiene
12h15 – 14h30	Sesta
15h00 – 16h00	Lanche
16h00 – 19h00	Brincadeira Livre e Despedida

2.3. Projeto de intervenção - “Afastados, mas juntos”

Analisando o grupo da sala, com idades compreendidas entre os dois e três anos e refletindo sobre as suas características, a energia patente e dominante, normal da faixa etária, as duas estagiárias concluíram que uma intervenção que privilegiasse o brincar e o lúdico era uma mais valia para o grupo. Assim sendo, após conversas informais com a educadora cooperante, as estagiárias deram início à criação do projeto interventivo.

Devido às limitações que decorrem no dia-a-dia de cada um de nós, incluindo no Jardim de Infância, em tempos de pandemia, decidiu-se então denominar o projeto como: Afastados, mas juntos.

Com este projeto pretendeu-se dinamizar atividades maioritariamente lúdicas, assegurando as normas de segurança e de espaço e, com isto, ir familiarizando as crianças desta nova realidade, destacando a união embora tenhamos de estar afastados (distanciamento social). Nas atividades implementadas o pretendido era alcançar e desenvolver metas e objetivos específicos para esta idade, suportadas pelas Orientações Curriculares, abordando áreas e domínios fulcrais para um melhor desenvolvimento e desempenho das crianças.

2.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos

Considerando a faixa etária do grupo, na nossa intervenção pedagógica procuramos traçar objetivos e atividades que atendessem à experimentação, às sensações, aos movimentos e ao estabelecimento de relações afetivas.

Assim sendo, este projeto tinha como objetivos gerais:

- Promover a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade;
- Promover a segurança afetiva e emocional;
- Ajudar a criança a conhecer-se a si própria, para melhor conhecer as suas capacidades e superar as suas dificuldades;
- Incentivar e inculcar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação entre elas;
- Incentivar a criança a interagir com o que a rodeia;
- Estimular a criatividade e a imaginação;
- Alargar o vocabulário;
- Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens diferenciadas e significativas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Permitir o contacto com o mundo da escrita, da matemática e das artes.
- Desenvolver interações sociais com os pares e com o adulto.

Destaco assim duas atividades desta prática supervisionada. A primeira, centrou-se numa saída de campo onde a equipa da sala acompanhou as crianças até ao parque mais próximo da cidade, tendo como objetivo apanhar folhas de outono para que fossem utilizadas numa atividade posterior. Nesta atividade, todas as crianças demonstraram entusiasmo na exploração das folhas, a brincar com as mesmas. Inclusivamente foi encontrado um caracol e pudemos explorar os animais da estação do ano que estávamos a iniciar. O feedback tanto por parte das crianças, como por parte da educadora foi bastante positivo

Figura 3

Registo fotográfico saída de campo: apanhar folhas de outono.



A segunda atividade a destacar foi realizada no dia da alimentação, onde foram feitas bolachas de manteiga e limão com formas de animais da estação do Outono, como ouriços, esquilos e caracóis. Coloquei toucas de cozinha em cada criança e a confeção da massa foi feita com a ajuda de cada um, alguns mexeram, outros amassaram e ainda colocaram as formas sob a massa esticada. As bolachas foram ao forno e, na hora do lanche, cada um comeu uma.

Figura 4

Registo fotográfico da atividade do Dia da Alimentação



2.4. Avaliação do projeto

A avaliação deste projeto foi realizada através de observação direta das crianças e, principalmente, através de registos fotográficos que acompanharam todas as atividades implementadas.

2.5. Divulgação do projeto

A divulgação do projeto foi realizada com a finalidade de dar a conhecer à comunidade escolar e às famílias o que as crianças tinham realizado. Por isso, a avaliação implementada, nomeadamente observação direta e registos fotográficos, foram afixados no painel da sala e enviados às famílias via WhatsApp.

3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade)

O terceiro estágio, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se em 1.º CEB numa turma de 1.ºano.

A primeira prática, dividida em duas fases devido ao confinamento geral despoletado pelo coronavírus, ocorreu numa escola básica, no período de 4 de janeiro de 2021 a 5 de fevereiro de 2021 e de 26 de abril a 14 de maio do mesmo ano, sendo que houve duas semanas de observação (uma em janeiro e outra em abril) e duas semanas de intervenção para cada aluna estagiária.

3.1. Caracterização da instituição

A instituição pertence a um agrupamento que abrange uma área significativa da cidade de Santarém, sendo este um espaço urbano. O agrupamento em questão foi criado no ano letivo de 2010/2011 e é constituído por várias escolas, sendo cinco no total.

O Agrupamento apresentava as seguintes ofertas educativas:

- a) Os Jardins de Infância recebem crianças dos 3 aos 6 anos;
- b) A Educação Pré-escolar contempla, também, as atividades de animação e de apoio à família, de acordo com as necessidades apresentadas pelos encarregados de educação, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e a Portaria nº 644-A/2015, de 24 de Agosto.

Nas três escolas do 1.º ciclo funcionam o 1.º, 2º, 3º e 4.º anos de escolaridade, sendo que funcionando também, quatro salas de Jardim de Infância.

A presente escola foi inaugurada em setembro de 2015. Correspondia a um equipamento moderno de nova geração, numa lógica de centro escolar integrado, disponibilizando a valência da educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, complementado por espaços polivalentes e destinados a atividades de enriquecimento e complemento curricular. O seu projeto foi premiado pela sua modernidade e preocupações construtivas do ponto de vista ambiental.

Este equipamento possui 4 salas de Jardim de Infância e 8 salas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico. Integra um refeitório totalmente equipado e um espaço polivalente, para além de gabinetes de trabalho, biblioteca (integrada na rede de bibliotecas escolares) e sala de docentes. No espaço exterior apresentava equipamentos de recreio e campos de jogos.

3.2. Organização do ambiente educativo da sala

A turma B do primeiro ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, era constituída por vinte e um alunos, dos quais nove eram rapazes e doze raparigas. Inserida nesta turma estava uma aluna matriculada no segundo ano, que estava a acompanhar a aprendizagem dos conteúdos do primeiro ano.

3.2.1. Organização do grupo

Na turma existiam duas crianças a beneficiar de escalão A e uma de escalão B. Nesta turma havia um grupo de alunos que revelava falta de maturidade, concentração e de autonomia que comprometiam a sua aprendizagem, tanto na compreensão dos conteúdos como na aplicação autónoma dos conhecimentos. Encontravam-se com muita dificuldade em acompanhar a aprendizagem dos conteúdos de Português e de Matemática a aluna número 4, a 16, a 5 e o 8, com dificuldade moderada a aluna 17 (que anteriormente padecia de mudez seletiva, no entanto já participava ainda que com alguma inibição) e com dificuldade apenas nos conteúdos de Português a aluna 18 e 12. A aluna 4 tinha completado as cinco faltas injustificadas, tendo a encarregada de educação sido informada por e-mail. Esta aluna, uma vez que esteve em quarentena e não realizou qualquer trabalho durante esse período, encontrava-se atrasada na matéria e não conseguia acompanhar os seus colegas. As principais dificuldades dos alunos desta turma foram na memorização das letras já aprendidas e a compreensão do mecanismo da leitura.

No geral, os alunos desta turma eram crianças respeitadoras que acatavam as regras quando chamadas à atenção e era bastante interessadas, recetivas e curiosas às aprendizagens e a novos desafios propostos. No entanto, havia alguns casos alarmantes, sendo eles, nomeadamente a aluna número 9, que manifestou até final de outubro – período anterior ao estágio - um comportamento extremamente agressivo para com os colegas e adultos da escola, gritando e agredindo os colegas sempre que era contrariada ou que não

conseguia realizar algum trabalho da forma que pretendia, o que condicionou com muita frequência o trabalho em sala de aula e o comportamento dos restantes colegas da turma. Foram efetuados três registos de ocorrência e uma participação disciplinar à mesma. A professora titular de turma e elementos da Direção tiveram várias conversas com os pais e com a psicóloga da aluna, e foi solicitado que a mesma fosse avaliada em pedopsiquiatria. A aluna começou a ter consultas frequentes de pedopsiquiatria, foi diagnosticada com Défice de Atenção e Hiperatividade e começou a ser medicada, tendo o seu comportamento melhorado substancialmente. Apesar de solicitado, não foi ainda entregue na escola qualquer relatório da pedopsiquiatria relativo a esta situação-, nem são conhecidos os medicamentos e dosagens correspondentes.

Também a aluna número 5 agrediu duas vezes fisicamente a professora titular e uma vez uma auxiliar, e desrespeitou com muita frequência as ordens dos adultos. Esta aluna foi alvo de dois registos de ocorrência e de uma participação disciplinar. Foi encaminhada para avaliação psicológica e o comportamento melhorou, embora tenha continuado com atitudes e modo de falar desadequados à idade. Já o aluno número 11 manifestou, dentro e fora da sala de aula, com muita frequência, comportamentos desadequados ao contexto. O pai não aceitou uma avaliação psicológica, mas acompanhava o filho com várias estratégias que surtiram algum efeito. Este aluno tinha por hábito levantar-se do lugar e circular pela sala sem autorização. O aluno número 20 era um aluno muito agitado na sala de aula e agressivo no recreio para com os colegas. Foram tidas várias conversas com a mãe, no entanto, o aluno continua a não melhorar as suas atitudes. Por fim, a aluna número 4, que se encontra a repetir o primeiro ano, possuía um atraso no desenvolvimento global, sendo acompanhada pelos professores de terapia ocupacional, da fala e de necessidades educativas especiais. Esta aluna apresentava um comportamento adequado e apesar das dificuldades, empenhava-se sempre em realizar as tarefas. Revelava falta de autoestima e necessidade de aprovação. Além disso, a aluna possuía um transtorno semelhante à encoprese* (não diagnosticado), isto é, não controla as fezes, depositando-as na roupa e paredes e mantém-nas em contacto com o corpo. Afirmava fazê-lo porque pretendia que a mãe a fosse buscar para ir para casa. De acordo com o observado, o gatilho que despoleta este comportamento passa pela contradição e pela pressão sentida ao ter que realizar determinada tarefa.

Semanalmente era realizada uma assembleia de turma onde cada aluno fazia a sua autoavaliação relativamente a vários aspetos comportamentais, sendo esta debatida por todos. As pontuações atribuídas nos vários campos são inseridas na plataforma *ClassDojo*, e cada encarregado de educação pode

visualizar as pontuações atribuídas ao seu educando. Os contactos com os Encarregados de Educação de todos os alunos ocorriam sempre que necessário, quer por solicitação dos próprios, quer da escola, via mail ou telefonicamente.

3.2.2. Organização do espaço

A sala onde estagiei localizava-se no 1.º andar da escola. No mesmo andar estavam situadas mais salas, duas casas de banho, um gabinete de apoio, uma sala destinada à impressão de materiais, uma biblioteca e escadas de acesso ao piso inferior.

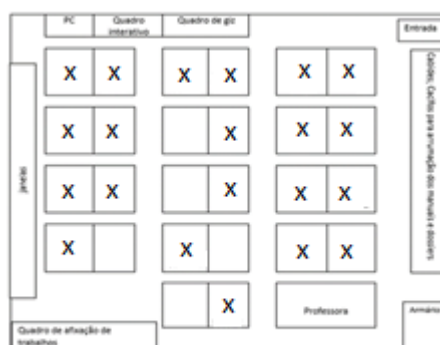
As mesas estavam colocadas de forma a que o ambiente fosse acolhedor e harmonioso entre aluno-aluno e professor-aluno, podendo assim interagir entre si. Esta sala tinha anexada um espaço com lavatórios e de arrumações.

A parte lateral da sala continha placares destinados aos trabalhos dos alunos; a parede do fundo, por ter janelas de grande dimensão, ofereciam uma iluminação natural com vista para a parte do recreio no exterior.

Junto à entrada encontravam-se vários cacifos, um para cada aluno, onde colocavam o seu dossiê dos trabalhos que iam realizando, o seu material como os seus manuais escolares e, por exemplo, as sabrinas de ginástica que eram utilizadas apenas no ginásio da escola, sítio onde a professora titular desenvolvia atividades de Expressão Físico-motora às sextas-feiras. Neste cacifo guardavam também os lápis de cor, a cola, a tesoura, canetas destinados a atividades relacionadas com Artes Visuais. Ao fundo da sala, encontrava-se a secretária da professora onde guardava os seus documentos e materiais de ensino.

No outro extremo, havia o quadro de giz, o quadro projetor e a mesa com computador. À entrada da sala, no corredor, existia um placar com a finalidade de expor trabalhos da turma, para que toda a comunidade escolar pudesse ver.

Figura 5
Planta da Sala 1.ºano



Era uma sala bastante colorida em tons de cor de laranja, o que faz com que seja apelativa visualmente numa sala que é destinada a crianças de 1.º ano de CEB. Nesta área eram também afixadas nas paredes e no painel as letras e números que os alunos já tinham aprendido, algumas atividades e trabalhos que tinham desenvolvido com a professora titular.

3.2.3. Organização do tempo

A organização do tempo da escola a partir do momento em que os alunos entram, é a seguinte:

Quadro 3
Horário da turma

Horas	Atividades
09h00min – 10h45min	Atividade letiva
10h45min – 11h30min	Intervalo
11h30min -12h15min	Atividade letiva
12h15min – 13h45min	Almoço
13h45min – 15h45min	Atividade letiva
15h45min – 16h15min	Intervalo
16h15min – 17h15min	AEC

Nota: devido ao coronavírus, as turmas tinham diferentes horários no que diz respeito ao intervalo e, por isso, não coincidiam uns com os outros.

De seguida, exponho o horário semanal da turma no que diz respeito à distribuição dos tempos letivos consoante a área de conteúdo.

Figura 6
Horário da turma

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00 – 9.30	Português	Matemática	Expressões	Português	Matemática
9.30 – 10.00	Português	Matemática	Expressões	Português	Matemática
10.00 – 10.45	Matemática	Português	Estudo Meio	Estudo Meio	Português
10.45 – 11.30	Intervalo (a)				
11.30 – 12.15	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
13.45 – 14.15	Apoio Estudo	Português	Matemática	Matemática	O. C. (b)
14.15 – 14.45	Estudo Meio	Apoio Estudo	Português	Matemática	O. C. (b)
14.45 – 15.15	Estudo Meio	Estudo Meio	Português	Apoio Estudo	Expressões
15.15 – 15.45	Expressões	Expressões	Apoio Estudo	Expressões	Expressões
15.45 – 16.15	Intervalo				
16.15 – 16.45	AEC (c)	AEC (c)	AEC (c)	AEC (c)	AEC (c)
16.45 – 17.15					
17.15 – 17.30	d)				

Observações:

- a) Vigilância do intervalo das 10:30 às 11:00 pelo professor
- b) O.C. – Oferta complementar – Educação para a Cidadania
- c) AEC para os alunos inscritos
- d) A escola mantém-se aberta até às 17:30h

Este horário muitas vezes sofria alterações, tendo sempre em conta as dificuldades dos alunos, ou seja, se já estivessem confortáveis com os conteúdos lecionados, a professora titular mudava a ordem e trocava, por exemplo, a matemática com o português naquele dia em específico. Por isso mesmo, este é um horário flexível e a pensar nos alunos.

3.3. Projeto de intervenção - “Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1.º CEB”

Como já foi referido anteriormente e pela descrição feita, esta turma com o qual estagiei integra alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Reuniu alunos com níveis e ritmos de aprendizagens distintos, não só pelas condições a que foram submetidos, com interrupções devido a quarentenas obrigatórias, mas por tecerem algumas características e patologias específicas.

A nossa problemática surgiu quando, chegadas à turma, nos deparamos com alunos com patologias diversificadas o que, por falta de experiência e até de conhecimento desta área tão específica, tornou-se uma dificuldade. Porém, a vontade de saber mais e de conseguirmos chegar até ele superou essa dificuldade. Inicialmente não sabíamos como agir para que, de alguma forma, pudéssemos contribuir para o seu crescimento tanto escolar como de construção pessoal. Mas, à medida que nos fomos relacionando com a turma, apercebemo-nos do quão especiais cada um, na sua individualidade, era. Por isso, todos são

especiais, todos somos especiais. Especial na sua diferença, nos seus gostos, na sua personalidade, nos seus comportamentos. Especiais.

Tendo em conta que nos deparamos no segundo estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 4.º ano, onde encontramos falência de integração por parte dos pares com alguns alunos, decidimos implementar o mesmo projeto na nova turma, visando a inclusão de todos os alunos integrantes e dando continuidade a algo iniciado no estágio anterior.

Este projeto preconizou a ação, enquanto professoras estagiárias, junto da instituição educativa e do grupo de alunos, tendo em conta as suas especificidades. Para tal, procurámos definir um projeto adequado ao público-alvo, planeado e articulado de acordo com o plano de trabalho do grupo.

Este projeto teve como principal objetivo, comum aos dois níveis de ensino em questão, “Desenvolver a Inclusão no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

3.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos

Ao longo da sua implementação, o par pedagógico procurou promover os seguintes objetivos específicos:

- Promover e reforçar a educação inclusiva no 1ª Ciclo do Ensino Básico;
- Promover a autoestima, aumentando as capacidades de extroversão;
- Vencer os medos pela inclusão;
- Potenciar os processos educativos de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva ativa.

Destaco assim duas atividades desta prática supervisionada. A primeira, centrou-se numa apresentação de *powerpoint* sobre a obra e a vida do pintor Mondrian e, de seguida, a partir dessa apresentação seguimos para uma associação das obras do mesmo com as figuras geométricas que estavam a ser abordadas em matemática. Posteriormente, foram distribuídas folhas brancas para que pudessem criar as suas próprias obras de arte, onde teriam de fazer animais a partir de figuras geométricas, terminando por colorir os seus desenhos com tintas coloridas. Nesta atividade, todas as crianças demonstraram entusiasmo no conteúdo abordado e na criação do mesmo. O feedback por parte das crianças e por parte da professora cooperante foi bastante positivo.

Figura 7
Criações dos alunos



A segunda atividade, foi a única realizada no espaço exterior. Foi uma atividade pensada de forma a complementar a letra que tinham aprendido durante aquela semana, a letra X. Fomos para o espaço exterior. Normalmente havia alguns alunos que sofriam episódios de menos agradáveis, sendo postos de parte, nunca eram escolhidos durante a realização das equipas e, para evitar que ficassem para último, elegi duas dessas crianças para serem capitãs. Cada uma escolheu o mesmo número de elementos e, posteriormente, expliquei a atividade. Tinha um saco onde cada equipa, à vez, teria de tirar um pequeno papel aleatoriamente. Nesses papéis estavam escritas palavras começadas por X, tendo os alunos de ler e ajudar-se uns aos outros para fazerem, através de mímica, o que estava escrito, de forma a que a equipa adversária adivinhasse. Esta atividade fez com que houvesse uma entreaajuda entre elementos da própria equipa e que aprendessem mais palavras começadas com a letra X. O feedback quer por parte das crianças, quer por parte da professora cooperante foi bastante positivo.

Figura 8
Atividade de mímica da letra X



3.5. Avaliação do projeto

A avaliação deste projeto foi realizada através de observação direta das crianças e, principalmente, através de registos fotográficos que acompanharam todas as atividades implementadas. Com a plataforma ClassDojo, implementada pela professora titular da turma, o desempenho e comportamento dos alunos quer no recreio quer nas atividades, era avaliado através da mesma, de forma a que os encarregados de educação tivessem conhecimento dessa informação. Havia também um momento de feedback, onde os alunos escolhiam as atividades que mais gostaram de realizar durante a semana e as que gostou menos.

3.6. Divulgação do projeto

A divulgação do projeto foi realizada com a finalidade de dar a conhecer à comunidade escolar o que os alunos tinham aprendido e realizado ao longo das atividades. Por isso, a avaliação implementada, nomeadamente observação direta e registos fotográficos, foram afixados no painel do corredor de forma a mostrar as suas criações.

4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (4.º ano de escolaridade)

O quarto estágio no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se numa turma de 4.ºano, na Escola Básica dos Leões pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado, iniciando-se no dia 17 de maio de 2021 e terminando no dia 18 de junho do mesmo ano. A primeira semana foi de observação e as 4 semanas seguintes de intervenção individual, ou seja, duas semanas cada aluna.

4.1. Caracterização da instituição

A escola em que esta prática foi realizada, é uma escola que foi fundada no ano de 1984, tendo, portanto, uma arquitetura menos moderna e escassa em alguns recursos. Comparativamente com outras escolas, a escola dispunha de rede de internet em todo o edifício, a velocidade lenta, ou seja, muitas das vezes quando os docentes necessitavam de utilizá-la, não conseguiam, sendo um entrave para aliam as TIC ao seu método pedagógico. As salas de aula estavam

equipadas com um computador fixo, um quadro interativo e um projetor para usufruto da professora titular e da respetiva turma.

Nas instalações desta escola, existia uma biblioteca que contém uma área de computadores, com cerca de dez equipamentos. Porém os alunos não têm acesso aos mesmos.

As limitações relativas à utilização de computadores e ao acesso à rede, eram um entrave ao trabalho autónomo dos alunos e da própria intervenção e experiência enquanto estagiárias. Efetivamente não houve nenhuma abertura para que houvesse a dinamização de algum tipo de atividade na biblioteca ou em qualquer outro espaço exterior à sala.

4.2. Organização do ambiente educativo da sala

A turma do 4.º ano era constituída por 23 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que doze são raparigas e onze são rapazes.

4.2.1. Organização do grupo

Esta turma foi acompanhada desde o 1.º ano de escolaridade pela mesma docente e, por essa mesma razão, existia um conhecimento bastante alargado da professora sobre esta turma, a todos os níveis e contextos sabendo quais eram os pontos fortes e pontos fracos do grupo. Esta turma é acompanhada por uma equipa de docentes, nomeadamente:

- Professora titular;
- Professora de Apoio Educativo;
- Professora de Educação Especial;
- Professora de Inglês.

Relativamente às dificuldades da turma, no Português, estas incidiam-se mais na ortografia e na produção escrita; na Matemática a grande dificuldade incidia na compreensão de enunciados e na resolução de problemas, e no Estudo do Meio, a compreensão e aplicação de vocabulário específico. No que diz respeito às atitudes e valores, era uma turma onde o conflito durante os intervalos era recorrente, embora fossem sempre resolvidos através do diálogo, da reflexão e do pedido de desculpas, consciencializando os alunos do que estaria errado. De um modo geral, existiam alguns alunos mais irrequietos e distraídos que se dispersavam a si e aos outros à sua volta, fazendo com que isso interferisse nas avaliações e resultados, respetivamente. Alguns alunos dependiam bastante de

uma ajuda constante e, por essa razão, existia uma grande falta de autonomia. Aliada-a essa questão, havia uma fatia da turma onde a falta de hábitos de estudo e a não resolução dos trabalhos de casa, eram visíveis aquando da aquisição e consolidação de conhecimentos.

4.2.2. Organização do espaço

A sala do 4º ano, estava situada no primeiro andar. No mesmo andar estavam situadas outras duas salas, casas de banho (feminina e masculina) e escadas de acesso ao piso inferior.

As mesas e cadeiras dos alunos eram de madeira, assim como os armários da sala, a mesa e a cadeira da professora. As mesas estão dispostas com o intuito de que o ambiente seja acolhedor e harmonioso, pois os alunos podem interagir entre si, quer através da observação, quer da maior proximidade criada com esta disposição - permitindo que haja uma interajuda sem comprometer o funcionamento das aulas ou a quebra do protocolo da Covid-19.

A parede do fundo da sala estava revestida por placares onde são colocados os trabalhos; as paredes laterais revestidas por janelas que oferecem iluminação natural, voltadas para o recreio; parede junto à entrada, possui armários para os alunos deixarem alguns pertences - manuais, caixa de materiais, dossiers onde arquivam os trabalhos; e parede lateral direita, que possui o quadro de giz, o quadro com projetor e a mesa com computador.

Junto à entrada da sala existia um placar onde eram expostos os trabalhos da turma, para que toda a comunidade escolar pudesse ver.

4.2.3. Organização do tempo

No horário do 4.º ano estão contempladas as seguintes áreas curriculares e não curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Apoio ao estudo, Oferta complementar (educação para a cidadania), Inglês e Atividades extracurriculares. De seguida, apresento o horário da turma:

Figura 9
Horário da turma do 4.º ano

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	8:30 8:55				
2	9:00				
3	9:15 9:35				
4	9:30 9:45	Língua PORT	Língua MAT	Língua PORT	Língua MAT
5	9:45 10:00	Língua PORT	Língua MAT	Língua PORT	Língua MAT
6	10:00 10:15				
7	10:15 10:30				
8	10:30 10:45	Língua Intervalo	Língua Intervalo	Língua Intervalo	Língua Intervalo
9	10:45 11:00	Língua Intervalo	Língua Intervalo	Língua Intervalo	Língua Intervalo
10	11:00 11:15				
11	11:15 11:30				
12	11:30 11:45	Língua MAT	Língua PORT	Língua MAT	Língua MAT
13	11:45 12:00	Língua MAT	Língua PORT	Língua MAT	Língua EMEO
14	12:00 12:15				
15	12:15 12:30				
16	12:30 12:45				
17	12:45 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
18	13:00 13:15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
19	13:15 13:30				
20	13:30 13:45				
21	13:45 14:00	Língua MAT	Língua PORT	Língua MAT	
22	14:00 14:15	Língua MAT	Língua PORT	Língua MAT	
23	14:15 14:30			Língua PORT	Língua DC
24	14:30 14:45	Língua EMEO	Língua AE	Língua AE	
25	14:45 15:00	Língua EMEO	Língua AE	Língua AE	
26	15:00 15:15		Língua Expe	Língua EMEO	Língua Expe
27	15:15 15:30		Língua Expe	Língua EMEO	Língua Expe
28	15:30 15:45		Língua Expe	Língua EMEO	Língua Expe
29	15:45 16:00		Língua Expe	Língua EMEO	Língua Expe

O horário da turma do 4.ºano era, de facto, rígido no sentido em que era raro existir uma mudança de organização das áreas de conteúdo a lecionar.

4.3. Projeto de intervenção - “Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1.º CEB”

Como já foi referido anteriormente e pela descrição feita, esta turma com o qual estagiei integra alunos com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Reuniu alunos com níveis e ritmos de aprendizagens distintos, não só pelas condições a que foram submetidos, com interrupções devido a quarentenas obrigatórias, mas por tecerem algumas características e patologias específicas.

A nossa problemática surgiu aquando, chegadas à turma, nos deparamos com alunos com patologias diversificadas que, por falta de experiência e até de conhecimento desta área tão específica, tornou-se numa dificuldade. Inicialmente não sabíamos como agir para que, de alguma forma, pudéssemos contribuir para o seu crescimento tanto escolar como de construção pessoal. Mas, à medida que nos fomos relacionando com a turma, apercebemo-nos do quão especiais cada um, na sua individualidade, era. Por isso, todos são especiais, todos somos especiais. Especial na sua diferença, nos seus gostos, na sua personalidade, nos seus comportamentos.

Tendo em conta que nos deparámos no segundo estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 4.º ano onde encontrámos falência de integração por parte dos pares com alguns alunos, decidimos implementar o mesmo projeto na nova turma, visando a inclusão de todos os alunos integrantes e dando continuidade a algo iniciado no estágio anterior.

4.3.1. Conjunto de estratégias e métodos para operacionalização desses objetivos

Este projeto preconizou a ação, enquanto professoras estagiárias, junto da instituição educativa e do grupo de alunos, tendo em conta as suas especificidades. Para tal, procurámos definir um projeto adequado ao público-alvo, planeado e articulado de acordo com o plano de trabalho do grupo.

Teve, portanto, como principal objetivo, comum aos dois níveis de ensino em questão, “Desenvolver a Inclusão no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Ao longo da sua implementação, o par pedagógico procurou promover os seguintes objetivos específicos:

- Promover e reforçar a educação inclusiva no 1ª Ciclo do Ensino Básico;
- Promover a autoestima, aumentando as capacidades de extroversão;
- Vencer os medos pela inclusão;
- Potenciar os processos educativos de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva ativa.

A criação deste projeto foi desafiante na medida em que, tendo em conta a pouca experiência prática que tínhamos na altura, o conhecimento no que toca a patologias que nos chegaram “às mãos” ficava muito aquém daquilo que sabíamos e que nós gostávamos de ter desenvolvido. Juntamente com o tempo que tivemos, ou seja, para as turmas que destinámos este projeto, teríamos de ter um estágio muito maior do que aquilo que tivemos para observar um crescimento e impacto maior que, apesar de termos notado alguma evolução, em cinco semanas de intervenção torna-se muito pouco.

Importa destacar duas atividades. A primeira alusiva ao Dia Mundial da Criança, onde o dia foi todo dedicado a esta temática. A atividade foi caracterizada por uma conversa, onde a grande pergunta era “O que é ser criança?” e, a partir daí, falaram sobre o que sentiam sobre o tema. Depois foram distribuídas cartolinas de diferentes cores com um balão desenhado. Dentro desse balão, tinham de escrever o que era ser criança e desenhar algo relacionado com o que escreveram. À medida que iam fazendo isso, ouviam a música “Balão mágico”.

No final de termos todos os balões, com lã, fizemos os fios do balão e um cesto em cartolina, de forma afixar e divulgar o trabalho à entrada da escola.

Figura 10
Dia da Criança



Na segunda atividade, de forma a dar vida ao texto dramático que estava a ser abordado naquela semana, foram formados grupos de 3 elementos. O texto dramático foi dividido em 3 partes e, aleatoriamente, através de um sorteio, cada grupo tirou um papel e teria de, através de mímica, dramatizar o episódio que lhe calhou. Cada elemento ficaria com uma personagem. Esta atividade foi pensada de forma a incluir uma aluna que tinha mutismo seletivo e, desta, forma, enquadrá-la numa atividade de expressão dramática que, normalmente, usavam a voz. O feedback por parte da professora e dos alunos foi bastante positiva.

Figura 11
Dramatização de texto dramático através de mímica



Enquanto par de estágio, quando nos deparámos com a turma de 4.ºano e observámos efetivamente as características da mesma, verificámos muitas semelhanças com a turma de 1.ºano anteriormente acompanhada. Posto isto, decidimos propor em reunião à nossa professora orientadora da prática supervisionada, dar continuidade ao projeto de intervenção desenvolvido no grupo de 1.ºano-que visava a inclusão de todos os alunos que, de certa forma, se sentiam diferentes e excluídos tendo em conta as suas patologias ou até mesmo características da sua personalidade.

Este projeto foi avaliado por auto e heteroavaliação no final de cada semana, fazendo assim um resumo das atividades realizadas e, por sua vez, cada aluno, oralmente, dava a sua opinião tendo em conta o que gostou mais, o que não gostou, o porquê e o que aprendeu. Isto fez com que a relação entre nós, par de estágio, e os alunos fosse cada vez mais estreita, na medida em que ao darmos oportunidade à turma de expor a sua opinião, estávamos a dar-lhes palco e importância que, muitas vezes, não lhes era dada. No meu ponto de vista, conseguimos tornar-nos assim figuras de confiança e com credibilidade. A divulgação foi feita a partir dos painéis que apoiavam a turma dentro da sala e fora da mesma.

4.4. Avaliação do projeto

A avaliação deste projeto foi realizada através de observação direta, realizando registos fotográficos e, no final de cada semana, existia um momento de auto e heteroavaliação. Neste momento, os alunos também deram o seu feedback relativamente ao que foi feito, o que gostaram mais e o que gostaram menos.

4.5. Divulgação do projeto

A avaliação deste projeto teve como finalidade expor os trabalhos para a comunidade educativa tivesse conhecimento das atividades realizadas. Desta forma, as criações dos alunos foram afixadas no painel da sala, no painel do corredor e no painel da entrada da escola.

5. Percurso de Desenvolvimento Profissional

Ao recordar e analisando todo o meu percurso académico, sinto que todas as minhas práticas supervisionadas foram, de facto, muito desafiantes, na sua maioria, porque para além de todos os constrangimentos que surgiram devido à pandemia, em que a logística e os estágios mudaram de ordem, existem pessoas. Pessoas essas que estão à frente de uma turma e que têm imensos anos de experiência e de carreira, que nos receberam e que, apesar de quererem ideias novas, muitas das vezes não as aceitam da melhor forma. Por quererem algo “fora da caixa” e não estarem preparadas para isso. Aliando isto ao facto de todos os medos e ansiedades inerentes aos estágios, torna-se ainda mais desafiante. O medo avassalador de não estar preparada para a imprevisibilidade, de não ser capaz de lidar com algo que pudesse mudar os meus planos para aquele dia, a ansiedade de não ser assertiva o suficiente nas respostas que daria. O medo sobrevoava sob a minha cabeça como se de uma nuvem mais escura se tratasse e, devido a isto, considero que foi dos estágios mais desafiantes. Mas, com uma melhor gestão de emoções, com o apoio do meu par de estágio e das professoras orientadoras, fui conseguindo melhorar a confiança perante os grupos.

O meu objetivo principal em todos os estágios foi criar e promover um ambiente onde a entreaajuda, a igualdade e a inclusão fossem palavras de ordem entre os alunos.

Na ótica do autor Arnáiz Sánchez (1996), as escolas inclusivas podem ser denominadas de “escolas compreensivas”, sendo uma necessidade primordial a investigação sucessiva de estratégias e dinâmicas motivacionais de forma a educar alunos tendo em conta as suas características físicas e psicológicas, a sua cultura, língua e/ou religião diferente.

As escolas inclusivas são, assim, escolas que realçam o sentido da comunidade, na medida em que se pretende que todos os alunos tenham o sentimento de pertença e de aceitação, em que cada criança, incluindo aquela com problemas graves, seja considerada como um membro importante, valioso, com um papel a desempenhar, que apoie os seus pares e seja apoiada por eles e por outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que as suas necessidades educativas são satisfeitas (Mesquita, 2001).

Ao longo do segundo estágio de mestrado, no âmbito da educação pré-escolar, assisti a alguns comportamentos que me fizeram ter uma maior atenção quanto à observação da relação educador-criança, devido a alguns episódios de comportamentos mais disruptivos a que assisti. Destaco o caso de uma das crianças que, por ser de outra cultura e ter outros hábitos, era tratada de forma diferente. Após o período de descanso, a sesta, há um momento de higienização e de cuidados como pentear e perfumar as crianças. Esta criança não era

penteadada por “ter um cheiro mais forte” havendo sempre um tom pejorativo aliado à forma como diziam algumas observações como esta. Em algumas atividades, não era sequer ouvida ou integrada, porque não conseguia falar português, comunicando sempre em inglês. Esta criança de 3 anos de idade, de outra cultura, com outra língua materna, estar sujeita a isto, vai causar um sentimento de exclusão predominante, que já se observava no exterior e na sala sempre que havia momentos de brincadeira livre, onde se isolava.

A convergência de todos os episódios e situações menos felizes que fui assistindo e observando e que, naturalmente, não quero, de todo, contribuir para o mesmo, fizeram com que houvesse uma ponderação e uma maior reflexão dos meus atos e daqueles que presenciei, sob a forma de agir enquanto docente e promotora de uma educação inclusiva.

Parafrazeando Silva (2004) o docente deve atender a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura e o seu desenvolvimento.

Como futura docente, dedico-me, portanto, a levantar questões relativas ao tema escolhido, questões que serão analisadas de forma a dar resposta às mesmas. Desta forma pretende-se descobrir novos resultados e refletir sobre eles.

Parte II – Componente Investigativa

“Não há só o brincar, mas, mais importante que tudo, pessoas em desenvolvimento que brincam para aprender a incerteza e complexidade de todas as coisas.”

Neto (2020)

1. Contextualização do exercício investigativo

Desde muito cedo, ou seja, muito antes da área escolhida a concorrer no ensino superior e antes de estágios realizados, interessava-me por amigos “diferentes”. Gostava de brincar e ajudar sempre que podia. No jardim de infância tinha um amigo com trissomia 21. No 1.º CEB até tinha aulas de língua gestual portuguesa por ter um colega surdo. Chegada ao secundário sempre estive envolvida em associações de voluntariado.

Enquanto pessoa e fazendo parte da minha personalidade, já demonstrava sensibilidade, inconscientemente e depois consciente, no que diz respeito a crianças com algum tipo de incapacidade, uma vez que tenho um irmão mais novo diagnosticado com uma doença rara, com pouca informação, e que o afeta a nível cognitivo.

Ao longo do seu crescimento, infelizmente, houve sempre episódios de exclusão, ostracismo e de bullying, não só por parte dos colegas, como também por parte de docentes. A preocupação e a procura por uma educação inclusiva fizeram com que o meu sentido de equidade fosse cada vez maior.

Já na minha formação inicial, infelizmente, em todos os estágios me deparei com situações em que crianças eram “postas de parte”. Ou por serem de outra cultura, ou por terem comportamentos diferentes do dito “normal”, ou até mesmo por terem personalidades mais ou menos vincadas. Eram rotuladas de doenças, de comportamentos ou de características físicas ou psicológicas. Tudo que foi referido e presenciado, considero grave, pois poderá ser impulsor de crianças ansiosas, depressivas e com autoestima baixa.

A educação inclusiva, é, pois, uma preocupação e uma problemática que se manifestam e vinculam a minha atitude perante um grupo. Aliado a ela está o espaço exterior, as potencialidades e o impacto que este terá no desenvolvimento da criança e de que forma poderá ser um promotor de uma educação inclusiva, pois acredito que, efetivamente, é um espaço que para além de potenciar a coordenação motora, permite uma maior cooperação entre um grupo e

desenvolve competências sociais da criança bastante significativas para a sua integração num todo.

Por todos os motivos enunciados anteriormente, o meu estudo tem como mote uma educação para a inclusão e a importância de aprender em espaços exteriores, fazendo assim uma análise das entrevistas semidiretivas.

2. Enquadramento Teórico

Neste tópico, expõe-se a revisão de literatura sobre a problemática a investigar, onde os principais temas serão analisados num ponto de vista teórico, nomeadamente, a educação inclusiva e a aprendizagem no espaço exterior.

2.1. Educação Inclusiva

A definição de Educação Inclusiva (EI) não é linear. Não existe uma descrição deste conceito que seja coincidente por todos os autores ou investigadores. No entanto, Luís, Piscalho e Pappamikall (2014) clarificam o que será a educação inclusiva, referindo as estratégias, atividades e processos a utilizar consoante as dificuldades de cada aluno, atendendo à sua vida, educação familiar e situações formais ou não formais, combatendo a discriminação e promovendo uma maior participação na sociedade, fazendo com que seja, passo a citar, uma escola “de todos e para todos” numa aprendizagem constante.

A Educação Inclusiva que conhecemos hoje, nada tem que ver com o que era há alguns anos. Esta teve origem na Educação Especial onde envolveu várias etapas para que os vários sistemas educativos conseguissem implementar e experimentar estratégias com o objetivo de dar resposta às crianças que padecessem de algum tipo de deficiência, seja ela de cariz motor/cognitivo e/ou com dificuldades na aprendizagem.

A temática da inclusão surge posteriormente e, depois de refletida, concluiu-se que teria de se enquadrar numa dimensão internacional chegando, por isso, à UNESCO. Esta organização defende uma Educação para Todos, onde prioriza a garantia de que todas as crianças tenham direito a uma educação básica de qualidade, tendo elas mais ou menos capacidades, proporcionando um ambiente inclusivo, onde as necessidades básicas e princípios como a segurança e o conforto sejam primordiais. Com isto, houve efetivamente uma Declaração de Salamanca em 1994 onde, segundo a UNESCO, esta declaração “(...) afirma que

as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são: as formas mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (2005). É importante referir que esta declaração foi um documento coletivo, tendo sido assinado por todos os países da Europa, concordando que os princípios presentes na mesma deveriam ser orientadores de todas os sistemas de educação não sendo apenas para casos específicos de necessidades educativas especiais, como também para o ensino regular. Esses princípios são basilares para uma educação inclusiva, nomeadamente a igualdade de oportunidades, o respeito por cada criança e pelas suas características individuais.

Tendo em conta que esta temática é suportada por artigos legislativos, ao longo deste tópico existirão subtópicos de forma a complementar este conteúdo, nomeadamente, enquadramento legislativo.

2.2. Sistema Nacional de Intervenção Precoce

No Decreto-Lei n.º 281/2009, cria-se um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Tentando com isto dar resposta mais cedo às necessidades da criança, corrigindo as suas limitações atempadamente para haver melhores resultados no seu percurso. O artigo n.º 1 deste decreto-lei, descreve que este sistema visa garantir condições de desenvolvimento das crianças, proporcionando atividades típicas para a sua idade apesar das suas limitações, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. No artigo n.º 4, existe a discriminação de todos os objetivos deste sistema, sendo eles:

“a) Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de IPI em todo o território nacional;

b) Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;

c) Intervir após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento;

d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;

e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.”

A 6 de julho surge a atual legislação em vigor relativa à educação inclusiva estando presente no Decreto-Lei n.º 54/2018. Neste decreto-lei a intenção será estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (n.º1 do artigo 1.º) englobando “agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.” (n.º3 do artigo 1.º). Este decreto-lei visa, claramente, uma preocupação acérrima em garantir o bem-estar dos alunos, de forma a que estes se sintam sempre incluídos nas tarefas e tenham todas as condições necessárias para um bom desenvolvimento na sua aprendizagem apesar das limitações que tenham, dando também abertura para haver adaptações curriculares consoante as suas necessidades bem como as suas características e, com isso, não haver as chamadas barreiras à própria aprendizagem. Consequentemente, as metodologias que este decreto-lei n.º54/2018 defende focam-se, portanto, no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Abordagem Multinível, tendo ambas o objetivo de promover a inclusão de todos os alunos.

2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Segundo Nunes e Madureira (2015), o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é alicerçado a autores como David Rose e Anne Mayer que o caracterizam como sendo um “conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular” e que, com isto, procura a diminuição de barreiras ao ensino e à aprendizagem como foi referido anteriormente. Ou seja, é uma abordagem curricular que visa diminuir fatores de natureza pedagógica que podem ser um entrave no próprio processo de aprendizagem de conteúdos, querendo por isso assegurar a participação e sucesso de todos, criando um currículo que vá ao encontro das necessidades de qualquer aluno. É, por isso, fulcral criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos nas atividades planeadas.

Este conceito provem dos Estados Unidos da América e surgiu no ano de 1999, tendo sido estudado por autores referidos anteriormente onde desenvolveram estudos no Center for Applied Special Technology (CAST).

CAST desenvolveu três princípios de modo a auxiliar os docentes sobre de que forma podem utilizar este método e, por sua vez, tornas as aulas mais acessíveis para todos, nomeadamente:

1 - Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: Visto que todas as crianças são diferentes e, por isso, têm as suas próprias características e gostos, este princípio tende a focar-se na estimulação e no interesse dos alunos para a aprendizagem, ou seja, os docentes devem recorrer a várias formas de ensino para que, com elas, consiga haver mais motivação e envolvimento através das várias opções que apresentarão.

2 – Proporcionar múltiplos meios de representação: Tendo em conta que todas as crianças têm diversos ritmos de aprendizagem, o papel do docente enquanto facilitador de aprendizagem é fulcral para a compreensão da informação e do conteúdo a lecionar, ou seja, o docente deverá apresentar várias formas de representar o mesmo conteúdo de forma a que este seja acessível para todos.

3 – Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: Num grupo de alunos, conseguimos perceber que a forma como expressam o seu conhecimento pode ser diferente de uns para os outros, ou seja, alguns podem sentir-se mais confortáveis a demonstrar o seu conhecimento através da fala, outros da escrita, outros através de expressões artísticas. Por isso, este princípio determina que não existe um meio de ação e expressão único, mas sim vários, ou seja, o docente deverá permitir ao aluno manifestar-se da forma que se sente mais confortável na participação de contextos de aprendizagens.

2.4. Abordagem Multinível

Segundo Inácio (2018), a abordagem multinível “prevê uma intervenção preventiva e atempada com um contínuo de intervenção” que seja incisiva na dimensão tanto pedagógica como curricular. Esta abordagem é dividida por vários níveis, nomeadamente universais, seletivas e adicionais, como está presente no Decreto-lei n.º 54/2018 no artigo 7.º respetivamente.

- Medidas universais: estas medidas estão relacionadas às propostas educativas que as instituições têm disponíveis para todos os alunos como forma de melhorar o tipo de aprendizagem dos mesmos, como a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social, entre outras.

- Medidas seletivas: estas medidas têm como foco principal colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não foram abrangidas pela aplicação de medidas universais.

- Medidas adicionais: têm como principal alvo o colmatar dificuldades destacadas e constantes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que carecem de meios especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Geralmente estas medidas são executadas de forma mais exclusiva, ou seja, individual ou em grupos particularmente pequenos de 2 a 4 elementos.

Tanto no método de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como na Abordagem multinível, é de salientar que em ambas as metodologias um dos objetivos comuns é, de facto, garantir que todos os alunos consigam ter acesso ao currículo independentemente de que forma for e das necessidades que padeçam.

2.5. Aprender no espaço exterior

De forma a definirmos o que é o espaço exterior, recorreremos assim às orientações curriculares oficiais. O espaço exterior é definido como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, p. 39). O espaço exterior engloba características específicas que provavelmente não poderão ser reproduzidas no interior. A imprevisibilidade inerente a este espaço, a dimensão, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente educativo que deve ser privilegiado e projetado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior (Bilton, 2010; Ministério da Educação, 1997).

Enquanto temática contemporânea no domínio da educação, o espaço exterior torna-se uma figura onde o desafio é a palavra de ordem. Isto faz com que, efetivamente, se exija uma reflexão ponderada em torno de diferentes elementos-chave que cercam as crianças, as famílias, as escolas e as comunidades. Em Portugal, a presença e influência dos espaços exteriores no quotidiano dos mais novos tem vindo a diminuir de forma significativa (Neto, 1997), trazendo impactos muito reveladores no que concerne aos domínios da educação, saúde e ambiente. Isto faz com que exista um afastamento das crianças dos espaços naturais, originando novas preocupações sociais que nas gerações anteriores não eram tão visíveis, questionando assim políticas e práticas educativas.

A peculiaridade das características inerentes ao espaço exterior, proporciona diferentes formas de aprender, relacionar e comunicar, sendo por isso importante valorizar a diferença evidente que existe do espaço interior para este, para que, de forma articulada, se compreendam ambas (Tovey, 2007).

O brincar no exterior sugere logo para uma dimensão de recreio, o correr depravadamente, de não haver um propósito, daquele conceito em que as crianças precisam de descarregar energias para ficarem mais calmas, não aliarem o brincar ao aprender como uma potencialidade incrível de desenvolvimento de uma criança. O brincar está, intrinsecamente, ligado ao aprender. Desde os primeiros meses de vida que a brincadeira promove aprendizagens de diversos níveis e aptidões, o brincar pode, notoriamente, abranger variadíssimas áreas de conteúdo tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1.ºCEB.

O espaço de recreio das escolas é de facto muito diferente e, infelizmente, algumas escolas oferecem mesmo um espaço residual. Por vezes o espaço fica diminuído, fruto de circunstâncias pontuais, como quando se fazem obras ou se constroem pavilhões temporários para atividades letivas o que nalguns casos se tornam definitivos. Outras vezes o espaço de recreio encontra-se despido de estruturas e materiais, e as crianças acabam por apenas brincar com os seus corpos, lutando, correndo e iniciando perseguições que geram, com frequência, conflitos. Contudo, por norma, o espaço recreio surge ainda assim na maioria das escolas com alguma dimensão. (Marques, Neto, Angulo & Pereira, 2001, p.560).

Segundo Marques (2014), relativamente ao espaço de jogo e recreio escolar, é notório que os espaços não estão preparados para o que permite à criança crescer e desenvolver certas competências. Este refere neste artigo que

“Cada escola precisa de soluções individuais porque cada uma delas e a comunidade onde se insere são únicas. Ao desenhar uma escola deve ser tida em conta a atividade física e o jogo, por exemplo: um percurso de “escalada horizontal” é estimulante, o esforço físico existe e o risco é baixo; desenhos ou marcações no pavimento para jogar; as redes de marinho permitem diferentes utilizações; espaços amplos e desimpedidos para correr. Também devem ser considerados importantes espaços para convívio, assim como a possibilidade de utilização do espaço de jogo e recreio como sala de aula ao ar livre.”

Destacando sempre competências de teor social e motor de desenvolvimento da criança. Cita ainda Neto (2008) referindo que o professor e investigador

“chama a atenção para a pouca importância dada aos espaços de jogo e recreio escolares (espaço e equipamento) em termos da formação dos alunos e do impacto das suas características no jogo e nas atividades realizadas durante o tempo livre na escola. O autor considera o recreio escolar o único espaço de liberdade para as crianças e jovens do nosso tempo.” (pp.8-10)

A imprevisibilidade do próprio espaço exterior faz com que a criança se depare com obstáculos, o que faz com que esta se desafie e tente encontrar estratégias para os ultrapassar. Tal faz com que, no processo de exploração de soluções, possam emergir oportunidades de socialização e entreajuda no grupo, entre crianças.

3. Metodologia

3.1. Tipo de estudo

Este exercício investigativo trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa e desenvolveu-se em torno da educação inclusiva e do espaço exterior no jardim de infância e no 1.º CEB.

3.2. Questões e objetivos do exercício investigativo

Este estudo foi regido pela seguinte questão investigativa:

Como pode o espaço exterior promover uma Educação Inclusiva?

A partir desta questão central, tentamos operacionalizar os seguintes objetivos:

- Identificar potencialidades no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB;
- Identificar barreiras no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB;
- Conhecer o papel do docente na inclusão escolar como agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com (e sem) NEE, no espaço exterior.

3.3. Contexto e participantes

Visando um estudo claro e fidedigno, decidiu-se recorrer a pessoas ligadas à área da Educação e que, claramente, tivessem uma proximidade à temática que se elegeu para investigar.

Entrevistaram-se três docentes do ensino superior e investigadoras na área desta investigação. Através das suas respostas, pretende-se refletir sobre a problemática, consoante os objetivos delineados.

Participante 1 – mulher; docente no ensino superior politécnico; domínio de atuação em Ciências da Terra e do ambiente; formação de doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Participante 2 – mulher; investigadora na ProChild CoLAB; formação de doutoramento pela Universidade de Aveiro;

Participante 3 - mulher; docente no ensino superior politécnico; investigadora no Centro de Investigação Em Qualidade de Vida; investigadora em “Hanging OUT”; formação de doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa.

3.4. Processos de recolha e tratamento de dados

3.4.1. Procedimento de recolha de dados

A entrevista semidiretiva (ou semiestruturada) foi o instrumento utilizado, pois é considerada um dos basilares instrumentos da pesquisa qualitativa, essencialmente por não haver uma imposição rígida de questões, sendo conduzida como se de uma conversa se tratasse. Isto permite à pessoa entrevistada pronunciar-se e desenvolver sobre o tema exposto tendo em conta aquilo que tem como referência, focando-se no que lhe for mais pertinente de abordar, com as palavras e a ordem que achar conveniente e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (Amado & Ferreira, 2017).

Este processo de recolha de dados possibilitou a aquisição de conhecimento da magnitude e a especificidade da problemática em estudo, compreendendo assim o pensamento das participantes da investigação através do seu ponto de vista dos factos (Almeida & Freire, 2008).

Segundo Estrela (1994), a recolha de dados através de opinião possibilita não só fornecer pistas para a caracterização do estudo investigativo, como também conhecer os participantes do processo. Ou seja, procura-se uma informação sobre a realidade do estudo, mas em contrapartida tenciona-se conhecer convicções, ideais, dos/as entrevistados/as relativamente a um tema, enquanto elementos constituintes desse processo.

Foram utilizados três blocos de questões: numa primeira fase tenta conhecer-se a pessoa entrevistada, questionando sobre o seu percurso profissional e o porquê de estar ligada a esta área. Numa segunda fase foram realizadas questões onde se abordava a problemática de um modo mais genérico. Por fim, numa terceira e última fase foram feitas as questões mais específicas da temática investigativa. Desta forma conseguimos ter um conhecimento prévio sobre com o que cada pessoa mais se identificava e que pontos achava mais pertinentes de abordar.

3.4.2. Procedimento de tratamento de dados

A realização de um guião de entrevista de modo a organizar as perguntas a realizar, tendo em conta os objetivos do estudo, auxiliou bastante na forma como seria mais pertinente sequenciar as questões que iriam ser elaboradas.

Após a realização das entrevistas, foram produzidas as transcrições das mesmas através da gravação em áudio/vídeo organizando-se depois a informação recolhida, através de objetivos, categorias e unidades de registo.

Este procedimento substancialmente aberto, é um procedimento em que a opção foi a construção de um sistema de categorias induzido a partir da análise, ainda que dependente à complementação teórica dos/as investigadores/as (Bardin, 1977; Wells & Matthews, 2001; Amado, Costa & Crusoé, 2017).

O processo de categorização é, como refere Bardin (1977), uma identificação de componentes que estabelecem um agrupamento, por diferenciação e depois por reagrupamento de acordo com parâmetros definidos antecipadamente.

Quadro 4
Instrumento organizador de informação

Tema/Objetivos	Categorias
Identificar potencialidades no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar e ter perceção com o mundo real; - Consciencializar para a educação ambiental; - Desenvolver competências sensitivas; - Motivar e envolver as crianças com e no exterior; - Estimular a curiosidade; - Desenvolver competências motoras; - Desenvolver competências sociais; - Resolver problemas; - Estimular a criatividade da criança; - Desenvolver competências socio-afetivas no exterior; - Desenvolver a cooperação entre pares no exterior; - Promover a interação entre criança-natureza no exterior;
Identificar barreiras no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> - Superproteção/proteção excessiva das crianças por parte das famílias.
Conhecer o papel do docente na inclusão escolar como agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com (e sem) NEE, no espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> - Confiar na criança; - Motivar a criança de forma a elevar a sua autoestima; - Incentivar a criança a explorar e fazer; - O docente deve planear de forma a incluir todos os alunos tendo em conta as suas dificuldades, limitações físicas e características de personalidade; - Incentivar a cooperação entre os pares; - Formar grupos pequenos; - Distribuir tarefas a cada criança.

Após a organização dos dados, estes foram analisados e posteriormente interligados com os pressupostos teóricos que emergiram das leituras realizadas.

3.5. Apresentação e análise dos resultados

De seguida, a apresentação e a análise dos resultados irão ser expostas de acordo com os três objetivos traçados.

3.5.1. Potencialidades no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB

Através da observação e da convivência em espaços educativos, é notório que os espaços exteriores podem oferecer às crianças fundamentais possibilidades de brincadeira e de aprendizagem. Existem vários estudos que confirmam isso mesmo, priorizando algumas dimensões práticas como a própria organização do espaço, a disposição do mesmo, da sua flexibilidade e a diversificação de material.

Segundo Alves (2012), o espaço exterior de um contexto educativo é considerado a continuidade do espaço interior e, tendo em conta a definição de espaço exterior destacado no artigo 3 do Decreto-Lei n.º379/97, refere-se como sendo “uma área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a actividade motora assume especial relevância” (p. 6804). No presente estudo, consegue-se analisar que para além da atividade motora ser uma das principais competências a desenvolver no espaço exterior, esta não é a única e o docente não tem de se focar apenas nela, nem o deve fazer.

Quando pensamos na natureza, remete-nos automaticamente para uma dimensão onde predomina a tranquilidade. Existe uma panóplia de sensações, de referências, de sons quando nos lembramos dela. A natureza sempre foi sinónimo de conhecimento, de aprendizagem, de liberdade, de respeito, de reflexão. Sinónimo de sentir e de aprender com ela, desde o mais pequeno inseto até a uma gigantesca árvore onde podemos observar milhares de características em ambos. É isto que todos os profissionais de educação devem, desde cedo, transmitir às suas crianças, proporcionando momentos de tranquilidade e de exploração num contexto natural. A natureza pode proporcionar aprendizagens fulcrais e decisivas para a construção de personalidade e do processo de crescimento de uma criança.

Espadilha (2017) e Sá (2016), alegam que os espaços exteriores serão mais interessantes e ricos, tendo em conta os recursos que os mesmos disponibilizam, ou seja, os materiais naturais como árvores, folhas, água, flores, paus, terra, areia, são algo com que as crianças deverão estar em contacto para existir uma

maior convivência com a natureza, não esquecendo de estruturas fixas que possam garantir que as crianças explorem algumas aptidões motoras como subir, descer, trepar, escorregar, baloiçar, rastejar, saltar.

“O espaço exterior é um mundo, é um mundo no qual, caso falarmos em crianças ou adultos, qualquer um de nós, desenvolve a sua atividade.”
(Participante 1)

De forma a seguir a mesma linha de pensamento, outra participante considera que:

“(...) ao vivenciar essa realidade, torna-se muito mais fácil compreender o que se passa à nossa volta, valorizarmos também o que se passa à nossa volta, comprometemo-nos com o nosso ambiente de forma a que também possamos (...) melhorá-lo, porque quando nós não conhecemos aquilo que nos envolve, também não nos preocupamos com o que nos envolve e conseqüentemente também não temos consciência do prejuízo que podemos estar a provocar ao ambiente e, por isso, ao elas (crianças) estarem a contactar com o meio exterior, elas compreendem aquilo que se está a passar à sua volta para além de desenvolver atitudes e valores.”
(Participante 2)

Desta forma, para além do exterior ser promotor de várias formas de estar, pensar e agir, é também uma forma de consciencialização para um bem-comum como é a mãe-natureza, sendo assim um elo de ligação entre a criança e a mesma.

De forma a complementar os testemunhos anteriormente expostos, destacamos outra opinião:

“(...) a oportunidade das crianças brincarem no espaço exterior como sendo um aspeto muito importante para o seu desenvolvimento, porque aí elas além de terem a possibilidade de estarem num espaço que não é tão controlado, porque o espaço exterior possibilita que a criança tenha mais desafios em termos daquilo que pode fazer e também mais riscos, por isso tanto medo de deixar as crianças para ir para o espaço exterior, isto não é um exclusivo da população urbana, é também algo que também existe no mundo rural, porque são criadas às vezes notícias e conceitos de que existem perigos e pessoas que querem roubar as crianças, existem uma série de coisas que levaram a trazer as crianças para dentro de casa e isso vai limitar muito as oportunidades de desenvolvimento e desafios que as crianças tinham naturalmente quando estavam a brincar por sua livre iniciativa naquilo que queriam fazer e com outras crianças e nos ambientes naturais e de vida, que é importante por vários aspetos, mas sobretudo por esta oportunidade de fazerem-se explorações, de correrem riscos, de assumirem desafios no limite das suas capacidades, porque isto é um dos aspetos mais importantes para o desenvolvimento da criança.”
(Participante 3)

Com esta partilha de ideias, consideramos que apesar de haver uma urgência de exploração da criança no espaço exterior, há um impedimento por parte do local onde a criança cresce e que se desenvolve, havendo entraves por parte de quem a educa. Ainda assim, é notório que este participante destaca a importância

de uma educação ambiental e o contacto com a natureza, de maneira a existir exploração, desafiarem-se a si mesmas e arriscarem, com a finalidade de desenvolverem as suas capacidades e competências.

No seguimento de ideias expostas, o exterior pode promover e proporcionar aprendizagens diversificadas. Uma delas é desenvolver competências sensoriomotoras, ou seja, a criança está efetivamente em contacto com o espaço exterior e o que pode advir dele. A exploração através do toque, do sentir, do manuseamento, da observação visual e tátil de texturas, do cheiro, o saborear no caso de haver árvores de fruto, por exemplo, e dependendo da época do ano em que estejamos, ou seja, a relação direta com todos os exemplos anteriormente enumerados faz com que o desenvolvimento das competências da criança seja um processo mais diversificado, dinâmico e que engloba várias áreas de desenvolvimento pessoal.

“Não é preciso ir muito longe, por vezes não nos apercebemos disso, para promover aprendizagens ali que não tem de ser tudo na sala de aula aliás, tudo o que é feito na sala e na sala de aula de atividades pode ser feito lá fora, basicamente, e aproveitarmos um bocadinho de aspetos como a meteorologia, daquilo que estão a sentir, do vento, ou seja, vivenciar esses aspetos. Das folhas que estão caídas no chão, como é que elas são, dos animais que podemos encontrar lá fora que são tantos, é um bocadinho por aí. Claro que com intencionalidade pedagógica que a educadora poderá explorar (...).” (Participante 1)

Na perspetiva deste participante, considera-se, portanto, que o espaço exterior não é tão aproveitado como deveria ser, devido a vários impedimentos impostos por parte da própria instituição, do docente ou até mesmo pelos encarregados de educação das crianças. Por isso, muitas das vezes quando são impostas dificuldades de saídas da instituição, acabam por ser “desculpas” para os adultos não saírem da sua zona de conforto e há um bloqueio de aprendizagens das crianças que poderia ser facilmente desbloqueado com simples situações como se verifica no exemplo dado pelo participante, ou seja, no simples ato de observar e tocar em folhas de árvore.

Com a acentuada expansão tecnológica a que a nossa sociedade está sujeita, as crianças estão progressivamente inundadas num mundo repleto de ecrãs, seja na escola, nas suas casas e até enquanto esperam pela sua refeição num restaurante em família. Isto provoca uma mudança no papel dos cinco sentidos do corpo humano perante as crianças e até aos adultos. “Na nossa floresta urbana, olfacto, paladar e ouvido renunciam, vítimas da poluição. A indústria alimentar massifica os sabores. Ensurdecemos. Cheirar não é conveniente. Perdeu-se o código tátil. Os gestos arrefecem.” (Torrado, 1994, p.13)

Segundo Carvalho (2005), a partir do momento em que uma criança nasce, esta possui um conjunto de competências inatas e através delas responde a vários estímulos, tanto físicos como sociais. É através destes estímulos que a criança começa a construir relações com o Mundo que a rodeia.

Segundo as OCEPE (Silva, et al., 2016), numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado entre estas e o educador, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso. (Silva, et al., 2016, p.11)

Neste tema que é direcionado à importância do exterior numa educação inclusiva e no desenvolvimento da criança, quando alguém pensa nele remete-nos logo para uma dimensão em que o desenvolvimento motor é o destaque. Por norma, são desenvolvidas competências motoras no âmbito da Educação Física, sendo que o educador é o profissional facilitador que privilegia espaços para brincar e explorar. Tendo como referência as OCEPE (Silva, et al., 2016), o desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásio). Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/à educador tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora.

Desta forma, todo o processo de aprendizagem motora permite à criança a mobilização do corpo com mais coordenação, precisão e rigor, expandindo a sua resistência, flexibilidade, velocidade, destreza e força. Relativamente à coordenação motora, tendo um maior controlo, permite à criança que os seus movimentos sejam mais equilibrados e que tenham mais ritmo. Conseguindo desenvolver as suas capacidades motoras, a criança, consegue aprimorar-se e adequar-se a situações como de expressão, em situações de interação com os pares e mesmo no seu próprio comportamento e forma de estar, tendo uma boa estabilidade motora.

Segundo Gallahue (2002), nas chamadas habilidades motoras fundamentais, o processo de desenvolvimento motor é dividido em três grupos, nomeadamente: habilidades locomotoras, habilidades manipulativas e habilidades de equilíbrio.

As habilidades locomotoras, são designadas através de movimentos que indicam uma mudança na localização do corpo em relação a um ponto fixo na superfície. É considerado um ponto fulcral no desenvolvimento da aprendizagem, que permite mover-se de forma eficiente e efetiva no meio pela posição do corpo em relação a um determinado ponto de referência, em atividades como caminhar, correr, saltar. No que diz respeito às habilidades manipulativas, estas são consideradas através de movimentos de manipulação motora, como tarefas de receção, pontapear, cortar e lançar, sendo que a primeira desenvolve a motricidade grossa e a segunda a motricidade fina. Os constituintes manipulativos compreendem uma interação da criança com os objetos e são determinados pela força exercida aos objetos e pela força recebida deles. Por fim, as habilidades de equilíbrio, estas habilidades destacam a experiência de equilíbrio por parte da criança, sendo assim envolvida em sucessivos esforços contra a força da gravidade na tentativa de manter a postura vertical, por exemplo em exercícios onde têm de girar os braços e o tronco, deslocamentos de objetos em equilíbrio.

“O espaço exterior traz muitas potencialidades do ponto de vista do desenvolvimento motor, naturalmente não é, de toda a expansão física que permite.”

(Participante 2)

Segundo as OCEPE, o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e exploração de diversos materiais naturais (pedras, folhas, paus, areia, água...), como também, é um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola) e diversos tipos de jogos. (Silva, et al., 2016, p. 27)

O espaço exterior é considerado como promotor de aprendizagens, vejamos:

“é bastante holístico, no sentido em que é a questão da motricidade que muitas vezes que se fala, da possibilidade de desenvolver competências motoras que num contexto mais limitado e mais controlado dentro uma sala de aula, dentro de uma sala dentro de casa mesmo na família, não há os mesmos desafios motores que há em subir, trepar, descer, etc. que existem a nível motor, isso é logo o mais evidente e é uma área em que as crianças estão a ficar com muitas limitações a nível desse desenvolvimento pela falta da estimulação adequada, é preciso criar exercícios específicos, basta por as crianças em situação de contexto natural para terem logo naturalmente imensas possibilidades de se exercitarem.” (Participante 3)

Esta exploração e este desenvolvimento a partir do contacto com a Natureza só acontece quando o espaço exterior assim o permite. Se o espaço não

tiver nada ao dispor das crianças, não vai promover de nada, ou seja, para haver efetivamente um desenvolvimento de competências motoras ou de outro cariz, é necessário que o espaço exterior esteja equipado devidamente, deixando espaços cimentados de lado.

“(...) aqui estamos a falar de estímulos que existem no espaço exterior e isto estamos a falar de espaço exteriores pensados para o brincar das crianças, isso também é outra questão também, porque se tivermos um campo cimentado que não tem nada, um campo cimentado que não tem nada não vai promover nenhuma destas coisas. Espaços exteriores pensados para promover o brincar das crianças vão potencializar este tipo de competências, vão oferecer estímulos para este tipo de competências.” (Participante 2)

Investigadores como Erikson e Ernest (2011), defendem que atualmente vários estudos têm assentado sobre este tema, reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. O brincar no exterior está alicerçado ao aprender, porque brincar é aprender. O exterior acaba por ser uma ajuda na criação de conexões com a natureza, permitindo às crianças a aquisição de benefícios a nível motor, emocional e mental ao mesmo tempo que promove o amor e o respeito pela natureza, o que permite fomentar uma consciência ecológica.

“(...) quando observamos crianças a brincar no espaço exterior percebemos benefícios do ponto de vista social, há uma maior tendência para cooperar, para discutir ideias, para traçar planos em conjunto, há uma motivação intrínseca para a resolução de problemas, muito porque o espaço exterior não é um espaço que esteja à partida completamente controlado pelo adulto, portanto a criança confronta-se mais facilmente com problemas que surgem, o espaço é maior, o adulto não consegue acudir a todas as crianças e há esta motivação intrínseca para resolver os problemas, para desenvolver os próprios projetos de brincar.” (Participante 2)

Ao brincar no exterior, a criança tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar sensações, situações de desafio e de risco inerentes. Ao brincar; pode contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os, manipulando-os e dando-lhes o fim pretendido (Hewes, 2006). Esta variedade e flexibilidade de recursos que podem ser encontrados em espaços naturais, oferecem à criança a possibilidade de desenvolver numerosas brincadeiras, permitindo o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Para Hanvey, 2010, o espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se,

brincam com água, lama e areia. Este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior”

Continuando na mesma linha de pensamento, foi referido que:

“(...) o recreio remete para o 1.º Ciclo em que há um corte nas atividades que acontecem na sala. No pré-escolar, na minha perspetiva, não deve haver esse corte, deve haver atividades que decorrem no exterior e atividades que decorrem no interior e todas elas com intencionalidade educativa, todas elas assentes no brincar, todas elas acompanhadas por um adulto atento que consegue intervir quando necessário e que consegue expandir a atividade da criança. Portanto, a utilização do espaço exterior no pré-escolar não deve ser uma utilização tipo recreio ou tipo intervalo só para gastar energia, esticar as pernas, dar ali uma corridinha, para depois as crianças ficarem mais calmas para irem para dentro, não. Deve ser uma utilização rica tirando-se proveito daquilo que o espaço exterior oferece. Deve haver, na minha perspetiva, uma livre circulação das crianças nos espaços, a promoção de decisão por parte da criança se quer estar no interior ou se quer estar no exterior (...)”. (Participante 2)

Ou seja, na perspetiva das investigadoras, o exterior não pode ser visto como algo que não seja pedagógico, onde não há aprendizagem, onde só serve “para gastar energia”. O exterior oferece potencialidades, potencialidades essas que permitem um maior crescimento a nível de maturidade das crianças, da própria socialização com os colegas, estimula a curiosidade e a própria exploração do espaço.

Carlos Neto, em entrevista ao observador, afirma que há estudos que comprovam que as crianças com mais atividade motora e com uma maior socialização, têm um rendimento muito maior na sala de aula no que diz respeito à capacidade de atenção e concentração. A realidade com que nos deparamos na prática e que foi possível observar em estágio, é que, de facto, cada vez mais existe uma redução significativa do tempo oferecido para as crianças estarem efetivamente no recreio, permanecendo mais tempo na sala de aula. Isto origina com que a atenção por parte das crianças seja menor, que sejam menos empáticas umas com as outras e que o desempenho e sucesso escolar decaia.

3.5.2. Barreiras no uso do espaço exterior para a inclusão de crianças na educação pré-escolar e 1.º CEB

“Os joelhos já não estão esfolados, mas a cabeça destas crianças já começa a estar esfolada, por não terem tempo nem condições para brincar livremente” (Neto 2015)

Existem, efetivamente, barreiras no uso do espaço exterior. Atualmente há uma superproteção das crianças por parte das famílias e isso faz com que haja

um impacto na educação das mesmas. Este tópico torna-se um pouco polémico na medida em que, naturalmente, as famílias quererão o bem-estar das suas crianças. No entanto, o que se verifica é a existência de uma barreira no desenvolvimento das crianças por existir uma espécie de “sufoco” de preocupação em torno das crianças por parte das suas famílias. As crianças de hoje em dia são caracterizadas como sendo superprotegidas, que não têm o tempo devido para brincar livremente nem tampouco têm espaço para o fazer. Nos últimos anos, Neto (2015) refere que em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos a taxa de sedentarismo aumentou, tendo assim menos coordenação motora e menos capacidade de perceção espacial, o que faz com que a dificuldade em socializar e cooperar com o grupo se torne maior.

O facto de o tempo de recreio ser cada vez menor em comparação com o tempo que as crianças estão dentro de uma sala de aula, é desproporcional e faz com que haja um *déficit* de competências motoras e sociais com e entre crianças.

Contudo, isto não acontece apenas no contexto escolar. Fora da escola os pais tendem a superproteger as crianças, ou seja, por lhes quererem tão bem, acaba por haver o tal bloqueio, não permitindo que a criança brinque livremente, devido aos seus receios legítimos que têm em que a criança se magoe. O não confiar na criança, faz com que esta não desenvolva competências de coordenação, por exemplo, de socialização e/ou de equilíbrio, porque a criança é sempre bloqueada por um “não”. Neto (2015), defende que a linguagem do adulto tem um impacto enorme na criança pela negativa. O facto de haver tantas proibições por parte do adulto, faz com que as crianças não experienciem situações de risco, provocando um “analfabetismo motor e social”

“Um pai inseguro faz do seu próprio filho uma criança insegura, vulnerável, que tem medo de arriscar.” (Neto, 2015, entrevista em *Observador*)

Os parques infantis de Portugal são, maioritariamente algo pré-fabricado, ou seja, não há caixas de areia, não têm pedras ou relva. São espaços sintéticos sem contacto nenhum com o que é o grande potencial do exterior: a natureza.

Neto (2015) afirma que a estruturação de uma cultura empreendedora culmina aquando oferecem condições e possibilidades para que a criança brinque. Faz ainda uma crítica à organização dos parques infantis, ressaltando que as empresas que vendem materiais para Portugal não os utilizam em parques infantis, referindo que os parques não são pensados para e com as crianças, sendo escolhidos por catálogo.

Muitas das crianças da atualidade nunca tiveram a sensação de sentir a relva nos seus pés ou de chegar a casa cheia de pedras miudinhas nos sapatos.

Criaram medos na sua cabeça que na sua grande maioria lhes foram incutidos pelo receio de que os seus filhos, netos, sobrinhos, caíssem.

Há culturas mais protetoras e outras menos. É cultural e tem que ver com a história dos próprios países, da educação e dos estímulos que cada pessoa teve enquanto criança. Mas, o que é certo é que as crianças, desde o final dos anos 90, têm sido desprovidas de natureza, havendo uma grande transformação das instituições e nas escolas primárias (por exemplo deixou de haver terra, relva, areia e passou a ser cimento).

“Nós já vimos que há culturas, nomeadamente no norte de Europa, que em relação ao contacto com a natureza é muito mais valorizado e muito mais presente no dia-a-dia. Nós vimos isso quando, por exemplo, temos o feedback das famílias, enquanto que aqui em Portugal frequentemente os educadores relatam que mal faz um bocadinho de sol a mais ou chuva a mais, os pais ficam em pânico se as crianças vão para o exterior, no norte da Europa temos o feedback inverso, se por acaso, mesmo com temperaturas negativas, as crianças não vão ao exterior, isso é algo que preocupa os pais e há muito mais a cultura de estar em ambiente natural. Ainda agora, recentemente, no projeto que tivemos no norte da Europa em que fomos, estavam vários jovens de vários países e estavam a questionar, por exemplo, que não tinham conhecimento quando iam ao exterior com as crianças, quais eram os arbustos em que as crianças podiam tocar, que frutos é que podiam comer, que tipo de bagas podiam comer, etc. (...) e as professoras de lá e as pessoas que estavam lá, na Dinamarca nomeadamente, muito espantadas disseram: “Mas isso toda a gente aprende nas famílias, porque estão habituadas a andar na natureza nos tempos livres.” (Participante 3)

De forma a complementar a informação deste participante, Neto (2015) refere também que nos países nórdicos onde se vive um clima mais agressivo ao nível de temperaturas frias, as crianças andam na rua independentemente das características meteorológicas. Pelo contrário, em Portugal, mal começa a chover, as crianças são postas em estruturas interiores, considerando o autor que as crianças têm de ser educadas para lutar contra as adversidades, afirmando ainda que temos uma cultura superprotetora e isso põe as crianças em risco.

Em contrapartida, apesar de defender uma educação que visa a promoção do espaço exterior, este refere que

“(...) se inicialmente era e sou defensora acérrima do espaço exterior, acho que isso tem de ser visto de uma forma muito equilibrada com o espaço interior e com a nossa cultura, portanto não defendo de forma alguma que em Portugal se instale uma cultura dinamarquesa ou uma cultura nórdica vá. É impossível, não faz qualquer sentido, mas atenção que em alguns sítios eu sei que isso se está de alguma forma a tentar e nós temos de encontrar a nossa própria forma de estar no espaço exterior e já há iniciativas muito interessantes nesse sentido (...)”. (Participante 2)

Ou seja, o exterior deverá ser algo mais presente na educação das crianças, os parques infantis deveriam estar equipados e organizados de outra

forma, mas tendo em conta a cultura portuguesa, não deve ser algo repentino. Deverá ser um processo que, ao longo do tempo, será implementado e passará a uma política normal da educação, tendo assim o equilíbrio sugerido pelo participante 2.

3.5.3. O papel do docente na inclusão escolar como agente mediador no processo de aprendizagem das crianças com (e sem) NEE, no espaço exterior

O espaço exterior é uma área onde se pode explorar todo o tipo de problemáticas, onde permite que a criança se integre, que se desafie, que socialize com o outro. Crianças com NEE tendem a ser, regra geral, postas de lado, ou por terem limitações físicas que não lhes permitem acompanhar os colegas, ou por serem mais tímidas, ou até mesmo o contrário e não conseguirem gerir a sua energia e as suas emoções. Deste modo, o papel do profissional é crucial para estabelecer um ambiente tranquilo, de maneira a que todos se sintam integrados no meio onde se encontram.

“(...) eu diria que o espaço exterior é um espaço bastante democrático e bastante inclusivo, se for pensado para o ser, atenção, estamos sempre a falar de espaços que estão bem organizados e bem equipados para permitir que as crianças façam uma boa utilização deles”. (Participante 2)

Posto isto, há várias formas do docente intervir de forma moderadora e não de maneira invasiva, insinuando que não confia na criança. Ou seja, este deve dar espaço para a criança se deparar com os desafios que o espaço lhe oferece e tirar proveito disso e, assim, fomentar a autonomia da mesma. Em jeito de confirmação, é referido que o docente é um meio facilitador, visto que é quem modera o processo.

“Nós sabemos as limitações e as potencialidades de cada criança e as características e quando vamos para um contexto, também temos de ter em conta essas características sejam elas quais forem, mas digamos que se conseguirmos encarar um papel de que vamos promover a autonomia da criança à medida das suas próprias competências e dentro daquilo que se oferece, vamos apoiar, estar presentes, regular, podemos ter esse papel com essa e com as outras todas.” (Participante 3)

O mesmo considera ainda que o espaço exterior se torna um espaço muito mais inclusivo do que a própria sala, porque normalmente as atividades não são organizadas de forma igual para todos, referindo que

“(...) cada um tem a possibilidade de escolher e fazer ao seu próprio ritmo dentro das suas competências, logo aí está a favorecer a inclusão, porque um desafio, quer dizer, eu posso subir a uma árvore mais alta, tenho muitas competências, mas para algumas crianças o máximo já é subir a uma

árvore mais pequena ou ir a um galho mais pequeno, isso já pode ser uma grande competência para algumas crianças”. (Participante 3)

E, apesar do docente ser um meio facilitador de inclusão, o próprio contexto acaba por oferecer esse mesmo recurso

“(…) é o próprio contexto que se oferece como recurso a ser facilitador, agora se eu estabeleço como meta “toda a gente tem de subir a este nível e desta maneira” para uma criança que tem dificuldades de locomoção, não tira partido daquela experiência da mesma maneira. Enquanto aí podem-se criar outras situações em que ela trabalha no seu limite da sua competência e, portanto, acaba por ser um ambiente que é potencial inclusivo, agora claro que tudo depende da forma como o educador ou professor organiza a experiência, é evidente, mas tem potencial para ser muito mais inclusivo do que um ensino na sala de aula”. (Participante 3)

Uma das preocupações fulcrais do docente será o planear. Antecipar alguns comportamentos das crianças, organizar o espaço e verificar que materiais tem ou pode utilizar. O profissional de educação deverá planear tendo em conta as dificuldades, limitações e características de personalidade da criança. No fundo terá de ter sempre em conta as individualidades de cada um, tal como deverá fazê-lo dentro da sala e estipular várias formas de incluir crianças com mais dificuldades de integração. Uma das sugestões de estratégias mais utilizadas é os trabalhos em grupo. O trabalho em grupo acaba por obrigar a cooperação entre todos os elementos. Aliado a estes trabalhos de grupo, poderá estar outra estratégia que será a distribuição de tarefas, a cada elemento, para que estes se sintam motivados e responsabilizados por uma parte do seu trabalho. Segundo Maçada e Tojiboy (1998), o conceito de cooperação é algo complexo e prevê a interação e a colaboração, além de relações de respeito mútuo sustentadas pela tolerância e convivência com as diferenças. Na maioria das vezes, o exterior também permite o surgimento de atividades de cooperação e trabalho em equipa, sugerindo questões autênticas, ideias e sentimentos partilhados entre crianças e adultos, promovendo a interação entre ambos (Thomas & Harding, 2011). Apesar do exterior se destacar por promover uma dimensão socio-afetiva, o brincar no exterior tem a vantagem de promover também o bem-estar e a autoestima da criança, permitindo que esta explore de forma integral o meio que a envolve.

“Não é por uns estarem com uma tarefa que os outros não devem fazer alguma coisa. E alguém que comunique, por exemplo, um faz, o outro pode comunicar.” (Participante 1)

“(…) integrar também num grupo é uma mais valia, podendo ajudar estando no exterior, porque as crianças por si têm essa curiosidade pelo exterior, e explorar desperta mais os seus sentidos e estão mais abertas à interação e àquilo que se passa à sua volta e em comunicar simultaneamente ao que se passa, ou seja, em se manifestar e penso que nesse sentido também é uma mais valia e também mesmo para as

crianças mais tímidas acaba por ser, por serem em contextos que favorecem.” (Participante 1)

Algo apontado foi a importância de tentar proporcionar experiências o mais enriquecedoras possíveis:

“Planificar consoante as dificuldades e limitações das crianças e tentar proporcionar experiências que possam ser o mais enriquecedoras possíveis para elas, procurando contemplar, lá está, o trabalho com os outros colegas, com as outras crianças, e tarefas que elas consigam também fazer para que os outros também vejam, porque por vezes também há muito aquilo da exclusão, que “tu não consegues fazer, eu não te quero comigo”, com os mais pequeninos não acontece tanto, mas quando começam a crescer torna-se mais difícil. Mas geralmente nestas situações, o docente é um facilitador.” (Participante 1)

Segundo Ganhão (2017), o espaço exterior considera-se ser bastante rico em experiências, desde que o adulto, enquanto responsável pelo currículo, o reconheça como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem.

O exterior é um espaço que, como foi referido ao longo do presente estudo, deverá proporcionar o desenvolvimento de competências, o contacto com a natureza, os desafios que as crianças podem ultrapassar, a questão de aprender a brincar e das potencialidades que advêm disso. O exterior é considerado:

“um espaço que permite que cada criança mostre aquilo que é capaz, sem muitas pressões que muitas vezes existem dentro da sala, até por ser um ambiente mais fechado, há menos espaço para cada uma das crianças circular, para se exprimir, portanto no exterior há mais espaço e isso facilita com que crianças que, por exemplo, possam ter algum tipo de necessidades específicas ou simplesmente serem mais introvertidas, não se sintam tão pressionadas para mostrar o que quer que seja, portanto fazem-no de uma forma mais ligeira, mais espontânea, mais integrada no brincar.” (Participante 2)

Referindo-se também ao espaço como sendo democrático e cooperativo, relativamente às crianças com NEE considera que

“o espaço exterior é um espaço que move muito a cooperação e com crianças com necessidades específicas, esta cooperação com os pares é essencial, por um lado para que elas aprendam novas competências, mas por outro lado para que os outros também aprendam a lidar com elas. E, portanto, esta reciprocidade que se cria no espaço exterior é uma mais valia para crianças com necessidades específicas, tem é de facto o espaço ser pensado como tal, porque, por exemplo, eu já vi equipamentos em parques infantis em que permitem que uma criança em cadeira de rodas brinque na areia ou que consiga andar de baloiço. Se o espaço não está pensado desta forma, não vai ser possível promover isso.” (Participante 2)

Ou seja, depende muito da organização do espaço, dos materiais que o profissional de educação tem ao seu dispor, como o utiliza, de que forma o promove num grupo e das estratégias que utiliza com os mesmos, tendo assim

um papel central na medida em que deverá ter os instrumentos necessários para assegurar as necessidades das crianças, uma educação inclusiva e o desenvolvimento de competências e aptidões no exterior.

“na organização do espaço o papel do adulto é central, pois o adulto também tem um papel central na observação. Estar a observar as crianças e verdadeiramente a observar, não estar só a olhar para elas, observar e pensar sobre elas, pensar que competências estão a desenvolver, o que é que pode ser feito para expandir uma determinada brincadeira, portanto este papel de observação e depois de intervenção ou de mediação, mas propositadamente deixei para último uma mediação e intervenção, que muitas vezes é a primeira de o adulto faz, o adulto diz, o adulto “mete-se” na brincadeira da criança, quando se calhar deve ser o último, deve ser a última etapa. Portanto primeiro a organização do espaço, depois observação, ver como é que o espaço está a funcionar e depois então a intervenção e mediação em que o adulto já participa, de alguma forma já mete a “colherada” no brincar da criança.” (Participante 2)

É defendido, portanto, que devemos conhecer as nossas crianças, observar os seus comportamentos, as suas angústias, as suas limitações e confiar nelas para que se consiga promover a autonomia das mesmas.

Neste sentido, Cruz (2013) considera que há que correr riscos enquanto se brinca num espaço exterior, sem riscos não existe espaço para ser autónomo, ter responsabilidade e capacidade para tomar decisões, promovendo sempre a interação social.

4. Principais conclusões

Os resultados do presente exercício investigativo, confluem para o parecer de que o espaço exterior é um espaço bastante favorável e rico em aprendizagens através da exploração, da curiosidade intrínseca da criança, do contacto direto com elementos da natureza, através de sensações. É um espaço que é, efetivamente, promotor de uma educação inclusiva para crianças com ou sem NEE, visando uma aprendizagem cooperativa entre pares e desenvolvendo competências sociais entre as mesmas. Apesar de todos os benefícios que o espaço exterior traz à educação da criança, existem barreiras como a organização do espaço, o próprio contexto educativo, as restrições impostas, as burocracias que existem para uma saída da escola, o facto da cultura portuguesa ser demasiado protetora e, por esse motivo, ser um obstáculo que importa ultrapassar-se quanto à educação das crianças de hoje em dia, já que estas tendem a ser mais sedentárias, mais medrosas e mais ansiosas, por não se depararem com o risco.

Marques (2016) defende que segurança não significa ausência de risco, alertando para a expansão da cultura de superproteção que impossibilita o desenvolvimento motor normal da criança. A diminuição da variedade, complexidade e adaptabilidade que reduzem o risco e garantem segurança, também reduzem o interesse da criança que se afasta (Smith, 1998 citado por Marques, 2016).

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. (Ocepe, 2016)

Desta forma, verificaram-se algumas falhas no que concerne à organização dos espaços exteriores destinados a crianças, nomeadamente, parques infantis, o que não possibilita um desenvolvimento de competências sensitivas, motoras e sociais, por exemplo.

Relativamente às limitações do estudo, este não foi um trabalho propriamente fácil tendo em conta todos os percalços que foram surgindo devido aos constrangimentos do contexto pandémico.

Seria vantajoso a implementação de instrumentos na prática, como uma grelha de observação de inclusão no espaço exterior, sempre tendo em conta as particularidades de cada criança, o que não foi possível de concretizar, por não existirem momentos de atividades no exterior. Deste modo, isso tornaria o estudo desta problemática mais aprofundado e interessante.

Parte III – Reflexão Final

“A prova de sucesso da nossa ação educativa é a felicidade da criança.”

Maria Montessori

A elaboração do presente relatório marca uma etapa importante, em que se almeja alcançar o grau de mestre em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º CEB. Conclui-se que por ser algo que reúne todo o percurso académico, é uma mais-valia na medida em que todo o processo foi uma aprendizagem, um crescimento pessoal e profissional.

Refletindo sobre todas as etapas que me permitiram chegar até este momento, levou-me a analisar aspetos positivos e menos positivos que poderia aperfeiçoar, em jeito de balanço.

O facto de ter frequentado diferentes contextos na prática pedagógica, fez com que me deparasse com a pura realidade que, efetivamente, à partida já saberia que seria assim, mas vivencia-lo torna-se algo completamente díspar. Ter contacto direto com alguns entraves que foram surgindo ao longo de todo o percurso como a falta de recursos, deparar-me com limitações estruturais e financeiras das próprias instituições, o facto de estagiar fora de Santarém, a imprevisibilidade que advém desta profissão, o contexto pandémico, tudo isto fez com que houvesse ainda mais desafios para superar.

Aliar a teoria aprendida durante uma licenciatura e ao longo do mestrado à prática é, de facto, bastante satisfatório. É uma concretização de algo que já se ambiciona há imenso tempo. Ao longo das práticas, todo o apoio das educadoras e professoras cooperantes foi fundamental, a disponibilidade que sempre foi demonstrada para coadjuvar no que fosse necessário, destacando sempre que um dia também elas passaram por este papel de estagiária, deram a sua opinião, criticaram construtivamente, sugeriram estratégias e melhorias, dando sempre espaço para errar e ver que daquela forma não funcionaria, porque afinal aprende-se fazendo.

Nos quatro estágios realizados, apenas um foi realizado antes do aparecimento do coronavírus, em contexto de creche. Foi um estágio onde valores e sensações como a alegria, o respeito, a leveza, estavam sempre presentes e foi onde, efetivamente, eu senti que pertencia àquele lugar, com aquelas pessoas, com aquele grupo de crianças. Foi também o único grupo que observei que se inspirava no modelo pedagógico Movimento Escola Moderna que, no fundo, consistia em ouvir as crianças, as suas vontades, curiosidades, experiências e, a

partir daí, planeamos consoante aquilo que eles nos traziam. Foi uma experiência única, desafiante e que nunca esquecerei.

Os estágios seguintes, tornaram-se muito desafiantes, na medida em que foram realizados em contexto pandémico. A ansiedade e o medo de falhar era ainda maior, as restrições de materiais para atividades tornaram-se uma constante e muito rígidas, o receio de regressar a uma quarentena era avassalador. O estágio em contexto de educação pré-escolar não foi, de todo, fácil na medida em que o par de estágio foi separado, ou seja, não podíamos estar ao mesmo tempo na sala, por isso, uma de nós ia no período da manhã e a outra ia no período da tarde, o que dificultou a observação de um dia inteiro da rotina das crianças, não havendo uma intervenção contínua nem da minha parte nem da minha parceira de estágio.

Apesar de tudo, onde me senti menos confortável foi nos dois estágios de 1.º CEB, o nervoso miudinho, a responsabilidade que advinha da falta de experiência perante uma turma, a imprevisibilidade natural da mesma, as personalidades fortes que cada um tinha, espelhando as suas individualidades, foi difícil.

Em suma, todos os estágios tiveram, imperativamente, um impacto brutal no meu crescimento tanto pessoal como profissional. Desta forma, consegui perceber realmente que tipo de profissional de educação quero ser e o que não quero, de todo, ser. Quero pautar-me, sempre que possível, por uma Educação Inclusiva tendo em conta todas as limitações, dificuldades e inseguranças, mas também potencialidades de cada criança, aliando a aprendizagem cooperativa, promovendo a entreajuda dos pares e a socialização, salvaguardando valores primordiais como o respeito e a empatia pelo outro. A disposição e organização do espaço educativo é um dos pontos primordiais para que tudo aquilo que foi dito anteriormente, de facto, resulte. A própria disposição das mesas pode já estar organizada para a finalidade de trabalhos de grupo, por exemplo, haver sempre um momento em que as atividades serão realizadas no espaço exterior, a própria aprendizagem de conteúdos ser diversificada e desconstruída através de jogos. Os próprios alunos descobriram as regras do português e a lógica matemática por si mesmos, não sendo uma imposição por parte do docente, entre outros aspetos.

Ao longo de todos os estágios, foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente, a gestão de conflitos entre os pares, a gestão do tempo das atividades planeadas e da avaliação. O impedimento de ir para o exterior devido às restrições impostas que provinham da pandemia, foi uma das maiores dificuldades que senti, visto que me tinha proposto a investigar sobre as aprendizagens e a realização de atividades no exterior. Apesar de todos os entraves, desafios, alunos com patologias complexas, mesmo com pouca

experiência, tanto eu como a minha colega apoiamo-nos bastante e, com a ajuda da professora orientadora, conseguimos ultrapassar alguns dos constrangimentos que foram surgindo também devido à falta de experiência. Desta forma, tentei ler sobre cada NEE, pensar em atividades inclusivas de forma a que todos pudessem participar no que foi planeado. Destacou, a propósito, uma experiência vivenciada num dos estágios: tivemos um aluno que tinha mutismo seletivo, conseguimos desenvolver várias atividades em que este participou como todos os outros, por exemplo, numa dramatização de um texto através de mímica. Tal, foi algo bastante gratificante, porque efetivamente notou-se que este se sentiu confortável. Educar é isto: é respeitar as individualidades de cada criança, é ter empatia, é adaptação, é estar como que aconchegado, porque afinal a escola pode ser considerada como uma “segunda casa” das crianças, é onde passam a maioria do seu tempo.

No que diz respeito à minha prestação no decorrer dos estágios, como foi referido anteriormente, no contexto de 1.ºCEB sinto que poderia ter gerido as emoções de outra forma, a ansiedade e o nervosismo apoderaram-se de mim e de certa forma afetou o meu desempenho. Apesar disso, foi crucial ter passado pelo que passei para que no futuro consiga encontrar estratégias para gerir melhor as minhas emoções, ou seja, com a devida distância e refletindo sobre isso, consigo perceber o que falhou e levo todas as sugestões e conselhos por parte das docentes cooperantes como aprendizagens e crescimento, de forma a melhorar a minha prestação enquanto futura docente.

Segundo Felício e Oliveira (2008), partindo da premissa de que a dimensão prática deve ser considerada na formação inicial de professores, entendem que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento relevante na perspetiva curricular do processo de formação prática dos futuros professores.

É notória a importância de planificar e refletir enquanto docente, no fundo serve para ter em conta todas as características do grupo facilitando as suas aprendizagens, refletindo sempre de forma a que haja uma melhoria promovendo sempre o bem-estar do nosso grupo/turma.

No que diz respeito à escolha da problemática do presente exercício investigativo, desde sempre que defendo a educação para a inclusão, não só por coincidir com uma parte pessoal da minha vida, mas também porque em todos os estágios por onde passei tinha uma “mãozinha especial” para dar mais atenção, tendo mais empatia e sensibilidade nos casos de crianças com Necessidades Educativas Específicas. Sempre tive muita curiosidade, sempre quis saber mais, como e o que poderia melhorar e fui à procura disso mesmo. Juntamente a uma

educação inclusiva aliou-se o espaço exterior e as suas potencialidades educativas e inclusivas. Resultou, por isso, a relação entre estas duas dimensões.

A partir de toda a análise realizada e refletindo sobre tudo o que li, consigo identificar potencialidades que desconhecia e reforçar outras que já tinha conhecimento. Considero que um dos fatores que mais interesse despertou foi o fator cultural, verificar como este elemento tem uma grande influência na educação das crianças da atualidade e o porquê é muito curioso, cativante e envolvente. O facto de haver uma diferença abrupta de experiências, diminuindo cada vez mais à medida que as gerações vão passando, é algo assustador no ponto de vista de desenvolvimento da criança e das competências que esta não desenvolve.

Bento (2020), refere que o coronavírus, veio mudar a forma como as creches, os jardins de infância e escolas operavam, concluindo que devido ao longo período de confinamento que as crianças tiveram em espaços fechados, mas também pelas preocupações da distância social, levaram muitos contextos a desenvolverem atividades no espaço exterior. Considera ainda que a urgência em planificar, refletir e implementar em espaços educativos exteriores parece um novo enquadramento e faz com que haja uma valorização no brincar e aprender em contacto com a natureza.

Todavia, ao contrário do que se deveria fazer, devido ao contexto pandémico e às restrições implementadas pelo agrupamento onde estagiei de escolas e pelas metas curriculares que se tinham de atingir “a tempo”, não pude implementar atividades planeadas no exterior, sendo assim um constrangimento bastante significativo, ficando, deste modo, limitada a revisão de literatura e às entrevistas realizadas.

É imperativo uma formação contínua ao longo da carreira docente, acompanhando novas estratégias e formas de chegar até às nossas crianças. Em jeito de conclusão, destaco ainda uma ideia que foi ganhando força ao longo da minha formação, a urgência de ouvir mais as crianças, de observá-las, de confiar mais nelas, de lhes dar espaço para crescer e errar.

Referências Bibliográficas

- Alves, S. (2012). *Brincar e aprender no espaço exterior*. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2017). *A técnica da análise de conteúdo*. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Imprensa da Universitária de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Arnáiz, P. (1996). *Las Escuelas Son Para Todos*. Siglo Cero, 164, pp.25-34.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Ibero americana de Educación, 72, 85-104
- Bento, G. (2021). *É tempo para refletir sobre espaços exteriores educativos – possibilidades do Go-Exterior*. Revista Diversidades, 57, 13-18.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola., Estratégias e desafios na Educação Pré Escolar*. Portugal: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. (Unesco, Ed.)
- Erikson, D. M. e Ernest, J. A. (2011). *The real benefits of nature play every day*. *Exchange*. 33 (4): 97-99.
- Espadilha, S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? - Um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). *A formação prática de professores no estágio curricular*. *Educar*, Curitiba, 32, 215-232.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. In B. Spodek. *Manual de Investigação e educação de infância*, (pp. 49-88). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal.
- Hanvey, C. E. (2010). *Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess*. *Young Children*, 65 (1), 30-33.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Canada: Grant MacEwan College.
- Inácio, S. (2019). *A Abordagem Multinível no novo Paradigma – Escola Inclusiva* [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação de Fafe.
- Levisky, D. (2000). *Adolescência e Violência*, (3ª edição). Brasil: Casa do Psicólogo.

- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora. Tese de Doutoramento
- Ferraz, C. R. A.; Araújo, M. V. & Carreiro, L. R. R. (2010). *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.16, n.3, p.397-414.
- Maçada, D. & Tojiboy, A. (1998). *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos*.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, A. 2014. *Brincar no espaço de jogo e recreio escolar: entre a (in)segurança e o risco*. Revista Segurança Comportamental, 9, 8-10 Amália Rebolo Marques | Mestre em Desenvolvimento da Criança. Doutora em Motricidade Humana. Docente em Motricidade Humana e Educação Básica.
- Mesquita, M. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Direção da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Neto, C. (1997). *Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143.
- Piscalho, I. (2020). *Observar, Refletir e Narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*.
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Minho.
- Silva, M. (2004). *Refletir para (re)construir*. Revista Lusófona de Educação, 4, 51-60.
- Simão, A. (2013). *O objecto transicional – Uma meta-análise do conceito e uma revisão da literatura*. Portugal: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Stephenson, A. (2003) Physical Risk-taking: Dangerous or endangered?, Early Years, 23:1, 3543, DOI: [10.1080/0957514032000045573](https://doi.org/10.1080/0957514032000045573)
- Torrado, A. (1994). *Da Escola sem Sentido à Escola Dos Sentidos*. Porto: Civilização Editora.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Wells, A. & Matthews, G. (2001). *Atenção e Emoção uma Visão Clínica*. Climepsi.

Anexos

Anexo 1 – Guião de Entrevista

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tema: Educação inclusiva: a importância de aprender no espaço exterior

População-alvo: Dois investigadores da área e duas docentes de uma IES Politécnico

Natureza da investigação: Investigação qualitativa

Objetivo gerais da entrevista: Analisar de que forma o exterior pode promover a educação inclusiva.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar a natureza do trabalho;- Dar a conhecer o tema e o objetivo geral da entrevista;- Motivar a colaboração do entrevistado/a.	Pedir autorização para a gravação da entrevista.	
B Dados do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a formação académica e a experiência profissional.	<ul style="list-style-type: none">- Há quantos anos exerce a sua profissão?- Desde quando é que se interessou especificamente pelo exterior nas primeiras idades e porquê?	
C Transição da criança do pré-escolar para o 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a importância que os entrevistados dão ao espaço exterior na educação das	<ul style="list-style-type: none">- Considera o espaço exterior importante para as crianças? Porquê?	

	crianças e de que forma o podem utilizar para incluir crianças diferentes.	- Que tipo de aprendizagens pode o exterior proporcionar às crianças?	
D O papel do educador e do professor do 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perspetiva dos entrevistados. - Conhecer estratégias para o aproveitamento do espaço exterior e de que forma 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma podemos utilizar o exterior na educação pré-escolar? E no 1.º CEB? - Pode o exterior contribuir para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas? Como? - Qual o papel do/a docente na promoção da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas no exterior? Exemplifique. 	
E Validação	- Dar a conhecer o tema e o objetivo geral da entrevista.	- Gostaria de acrescentar alguma coisa?	

Anexo 2 – Transcrições das três entrevistas realizadas

Participante 1

- Há quantos anos exerce a sua profissão?

R: No ensino superior exerço a minha profissão acerca de 15 anos.

- Desde quando é que se interessou especificamente pelo exterior nas primeiras idades e porquê?

R: Exatamente, exatamente, é difícil de definir, mas eu sempre gostei particularmente, sendo eu da área de biologia, tudo o que envolve os seres vivos, a vida, o seu funcionamento, me desperta interesse, curiosidade. E depois, acabei por tirar também um mestrado mais ligado também à área da biologia marinha, recursos marinhos e então ainda fui aprofundando mais os meus conhecimentos, senti mais essa necessidade, o meu interesse e acabei por explorar mais a área do ambiente, a educação ambiental, por considerar também estas mais valias e por considerar que tem muitas potencialidades para poder promover aprendizagens nos alunos.

- Considera o espaço exterior importante para as crianças? Porquê?

R: O espaço exterior é um mundo, é um mundo no qual, caso falarmos em crianças ou adultos, qualquer um de nós, desenvolve a sua atividade. Possibilita o contacto com os fenómenos e a sua perceção. E ao vivenciar essa realidade, torna-se muito mais fácil compreender o que se passa à nossa volta, valorizarmos também o que se passa à nossa volta, comprometemo-nos com o nosso ambiente de forma a que também possamos, e agora puxando aqui e pensando na área da educação ambiental, melhorá-lo, porque quando nós não conhecemos aquilo que nos envolve, também não nos preocupamos com o que nos envolve e consequentemente também não temos consciência do prejuízo que podemos estar a provocar ao ambiente e, por isso, ao elas (crianças) estarem a contactar com o meio exterior elas compreendem aquilo que se está a passar à sua volta para além de desenvolver atitudes e valores, ou seja, só os conhecimentos não só de conteúdos, mas também simultaneamente podem fazê-lo, pensando assim num grupo de crianças, podem desenvolver também várias capacidades e a capacidade de relacionamento interpessoal, de interação, de comunicação entre eles também, de partilha e tudo ao vivo, ou seja, não é algo que lhes esteja a contar, não é algo que estamos a ver através de outro tipo de recurso, é contextualizado e por isso estas mais valias sem dúvida.

- Que tipo de aprendizagens pode o exterior proporcionar às crianças?

R: É o que, de algum modo, nos leva a considerar as mais valias do exterior para as crianças. Elas podem explorar isso de uma forma por si só, sem ser tão conduzido, perceber o que é que possibilita o sentir, despertar os sentidos, despertar o que isso proporciona, simultaneamente motivá-las e ao estarem motivadas, envolvidas e tendo a sua curiosidade alerta para, certamente estão mais disponíveis também para acolher tudo aquilo que possa ser proporcionado também por nós enquanto profissionais, mas não só. Elas próprias também por si.

- De que forma podemos utilizar o exterior na educação pré-escolar? E no 1.º CEB?

R: Há varias abordagens possíveis, naturalmente quando falamos no exterior depende do que está a integrar no exterior, se é exterior por exemplo realizar um pequeno circuito ou uma saída no exterior para conhecer algumas instituições, para contactar com determinados locais que também é trabalhado em contexto de

pré-escolar para perceber a importância que é determinados serviços que nos são proporcionados, seja uma farmácia, seja ela os bombeiros, passeios que o educador ou a educadora possa planejar com as suas crianças em função daquilo que poderá estar a trabalhar, no próprio recreio, lá fora, na própria instituição, aproveitar o que temos à nossa volta, no fundo não é preciso ir muito longe, por vezes não nos apercebemos disso, para promover aprendizagens ali que não tem de ser tudo na sala de aula aliás, tudo o que é feito na sala e na sala de aula de atividades pode ser feito lá fora, basicamente, e aproveitarmos um bocadinho de aspetos como a meteorologia, daquilo que estão a sentir, do vento, ou seja, vivenciar esses aspetos. Das folhas que estão caídas no chão, ok, como é que elas são, dos animais que podemos encontrar lá fora que são tantos, é um bocadinho por aí. Claro que com intencionalidade pedagógica que a educadora poderá querer explorar e claro com todos os apoios que também poderão ser necessários nesse sentido ou com algum registo de apoio, o recurso à tecnologia, fotografias que podem começar a tirar e a perceber a imagem, pronto, um bocadinho nesse sentido, pode-se fazer a ponte com a sala, pode ser lá fora tudo, depois depende muito do grupo, do espaço que também temos e é um bocadinho por aí.

- Pode o exterior contribuir para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas? Como? (13:50)

R: É um bocadinho como dentro da sala, penso eu. Na perspetiva em que são crianças que certamente para nós desenvolvermos atividades inclusivas com elas precisamos de conhecer e quais são os problemas, por assim dizer, que elas possam ter: se estivermos a falar aqui na esfera dos problemas, dificuldade de aprendizagem ou doença, ou de incapacidades seja ela qual for. Ou se estivermos na fase da inclusão noutra dimensão como me explicou inicialmente, mais a nível cultural ou a nível de não estar tão à vontade, ou ser uma pessoa mais introvertida e não tão comunicativa. O profissional deve planejar de forma ao saber o que é que essa criança consegue fazer e o que não consegue fazer, se estivermos na esfera das dificuldades e dos problemas motores ou cognitivos ou visuais e possibilitar-lhe fazer aquilo que efetivamente ela poderá conseguir fazer e, a partir daí, pode até ir mais longe dentro de um grupo. Ou seja, eu penso que aqui também as crianças entre si por um lado podem ser muito duras entre si porque são muito sinceras, muito cruéis por vezes, elas também conseguem ser muito amigas do seu amigo e tenho vivenciado isso em salas, em turmas, em que quando têm um amiguinho com algumas dificuldades ou doutra natureza a este nível, elas conseguem aceitá-lo, por assim dizer, e receber bem e consequentemente poder desenvolver um trabalho, integrá-lo no grupo, ter uma tarefa por mínima que seja para realizar, isso é exequível e penso que se consegue fazer, ou seja, é adequar às suas necessidades e ver até onde consegue ir. E penso que integrar também num grupo é uma mais valia, podendo ajudar estando no exterior, porque as crianças por si têm essa curiosidade pelo exterior, e explorar desperta mais os seus sentidos e estão mais abertas à interação e aquilo que se passa à sua volta e em comunicar simultaneamente ao que se passa, ou seja, em se manifestar e penso que nesse sentido também é uma mais valia e também mesmo para as crianças mais tímidas acaba por ser, por serem em contextos que favorecem.

- Qual o papel do/a docente na promoção da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas no exterior? Exemplifique.

R: Planificar consoante as dificuldades e limitações das crianças e tentar proporcionar experiências que possam ser o mais enriquecedoras possíveis para elas, procurando contemplar, lá está, o trabalho com os outros colegas, com as outras crianças, e tarefas que elas consigam também fazer para que os outros também vejam, porque por vezes também há muito aquilo da exclusão, que “tu

não consegues fazer, eu não te quero comigo”, com os mais pequeninos não acontece tanto, mas quando começam a crescer torna-se mais difícil. Mas geralmente nestas situações, o docente é um facilitador. Atividades, por exemplo a recolha de folhas, ir ao exterior, no espaço do recreio, se tiver árvores ou não, se tiver animais sejam eles quais for, insetos, formigas, que facilmente se encontram, ou caracóis, há uma grande diversidade. Mas pensando aqui na questão das folhas, através da observação, ou seja, vamos imaginar que são grupinhos, depois depende lá está da turma/grupo que nós temos, da sua dimensão, se vamos em pequenos grupos ou se alguns ficam a fazer outras coisas na sala, depois isso depende muito, vamos explorar o que temos no exterior, observam as folhas caídas no chão, as tonalidades, as cores diferentes, diferentes formas, vão recolher, por exemplo se há uma mesinha ou um espaço lá fora, ok, o que é que temos aqui? Temos folhas, depois há os sentidos, quando elas pisam as folhas, o que é que elas sentem, também poderem manifestar-se a esse nível e se todas elas podem fazer, nomeadamente, as crianças com necessidades educativas que também se podem manifestar, aquelas que o conseguem fazer, lá está, depois depende muito de que necessidades estamos a falar, o que é que elas estão a sentir a desenvolver este tipo de atividade. Previamente, neste caso, podemos prever antes ou não um tipo de registo ou elas próprias formarem e depois fotografar, um elemento do grupo se não tiver outro constrangimento ou dificuldade pode ficar a tirar uma fotografia, sob os agrupamentos que eles possam fazer em função da classificação que possam formar. “Então vamos aqui juntar as folhas, como podemos organizar as folhas que vocês recolheram? São todas iguais? Têm diferenças?” O adulto pode ajudar, se não conseguirem definir logo algum critério. “Ah não, algumas são mais pequeninas e outras são maiores!” Pronto, “Então vamos tentar fazer aqui uns grupos, umas são verdes, outras são castanhas, outras amarelas.” Em cada grupo nos podemos definir, olha tu tiras a fotografia, tu recolhes as folhas, outro elemento vai organizá-las, por exemplo dentro do grupo se são grupos de 4 ou 5, dois deles, sempre com a ajuda dos outros. Não é por uns estarem mais com uma tarefa que os outros não devem fazer, alguma coisa. E alguém que comunique por exemplo, um faz os outros, o outro pode comunicar. Podemos explorar várias áreas de conteúdo como a matemática, com as folhas podemos fazer colagens. Há aqui muitas possibilidades efetivamente.

Participante 2

- Há quantos anos exerce a sua profissão?

R: Ah... eu acabei o curso, portanto, a minha formação de base é em psicologia, fiz o mestrado em psicologia da educação em 2012, portanto já há quase 9/10 anos que estou a trabalhar nesta área, pronto, desde essa altura até agora. Claro que com intensidades diferentes e com focos diferentes, mas mais ou menos desde 2012.

- Desde quando é que se interessou especificamente pelo exterior nas primeiras idades e porquê?

R: Ah... muito no início, portanto ainda antes da formação académica e tive a oportunidade de fazer uma viagem até à Dinamarca para fazer um pequeno curso sobre práticas pedagógicas no espaço exterior e, portanto, isto foi, penso que em 2010 talvez, e portanto desde aí que ficou esse “bichinho” que depois vim a

aprofundar no mestrado, na minha tese de mestrado e depois também no doutoramento e por aí fora, mas portanto foi desde então. Portanto, no fundo já quando estava a acabar o curso já tinha este interesse no espaço exterior. Porquê, porque parecia uma... eu costumo dizer que este interesse no espaço exterior tem sempre um cariz muito afetivo, muito pessoal, por um lado sempre me fez muito sentido, atendendo à minha própria experiência enquanto criança, o brincar no espaço exterior, felizmente tive muitas oportunidades para brincar ao ar livre e quando contactei com esta realidade educativa inicialmente na Dinamarca, aquilo fez-me todo o sentido, portanto foi uma coisa que me pareceu muito óbvio os benefícios que aquele tipo de abordagens para as crianças. Muito porque eu própria tinha tido experiências deste tipo, não em meio educativo, porque as minhas experiências em meio educativo foram muito tradicionais, como são a maioria delas em Portugal, mas porque o meu contexto familiar tinha proporcionado esse tipo de experiências. E portanto esse interesse foi logo ativado inicialmente por eu fazer esta ponte com as minhas experiências pessoais e depois, porque do ponto de vista pedagógico, ponto de vista do desenvolvimento das crianças percebi um conjunto de benefícios que estavam associados ao brincar no espaço exterior. Pronto e fui amadurecendo um bocadinho estas ideias e equilibrando também a minha visão, porque **se inicialmente era e sou defensora acérrima do espaço exterior, acho que isso tem de ser visto de uma forma muito equilibrada com o espaço interior e com a nossa cultura, portanto não defendo de forma alguma que em Portugal se instale uma cultura dinamarquesa ou uma cultura nórdica vá. É impossível, não faz qualquer sentido, mas atenção que em alguns sítios eu sei que isso se está de alguma forma a tentar e nós temos de encontrar a nossa própria forma de estar no espaço exterior e já há iniciativas muito interessantes nesse sentido**, portanto a experiência na Dinamarca foi importante também para perceber o que é que existe, mas também que temos de trilhar o nosso próprio caminho e naturalmente que nos países nórdicos é algo que está muito, muito enraizado na cultura. E na nossa cultura é completamente o contrário, não é? É o interior, a proteção acima de tudo, a proteção do frio, a proteção dos bichos, dos acidentes, e pronto isso tem de ser desconstruído devagarinho, não é, não se pode pedir às pessoas e aos profissionais que comecem a pensar de uma forma completamente diferente de um dia para o outro.

- Considera o espaço exterior importante para as crianças? Porquê?

R: Sim, naturalmente. É assim, o espaço exterior traz benefícios que de alguma forma não podem ser aplicados no interior, portanto isso é logo um ponto de partida, nós não podemos, querer fazer as mesmas coisas no interior que fazemos no exterior e vice-versa. Há que tirar proveito de cada um destes espaços e, portanto, por isso é que eu não defendo o exterior por exclusão ao interior. É preciso rentabilizar ambos os espaços. O espaço exterior traz muitas potencialidades do ponto de vista do desenvolvimento motor, naturalmente não é, de toda a expansão física que permite. Mas não só, o desenvolvimento motor talvez seja o mais óbvio, mas quando observamos crianças a brincar no espaço exterior percebemos benefícios do ponto de vista social, há uma maior tendência para cooperar, para discutir ideias, para traçar planos em conjunto, há uma motivação intrínseca para a resolução de problemas, muito porque o espaço exterior não é um espaço que esteja à partida completamente controlado pelo adulto, portanto a criança confronta-se mais facilmente com problemas que surgem, o espaço é maior, o adulto não consegue acudir a todas as crianças e há esta motivação intrínseca para resolver os problemas, para desenvolver os próprios projetos de brincar. Portanto, desenvolvimento motor, desenvolvimento social, resolução de problemas, a própria criatividade que atenção que também pode ser desenvolvida no interior, claro que sim, aqui a questão é os estímulos

serem diferentes, portanto os estímulos no exterior vão ser diferentes para a promoção destas competências. Estas competências podem ser promovidas em inúmeros contextos, desde a casa da criança, nos escuteiros, na catequese, na natação, na sala de atividades, aqui estamos a falar de estímulos que existem no espaço exterior e isto estamos a falar de espaço exteriores pensados para o brincar das crianças, isso também é outra questão também, porque se tivermos um campo cimentado que não tem nada, um campo cimentado que não tem nada não vai promover nenhuma destas coisas. Espaços exteriores pensados para promover o brincar das crianças vão potencializar este tipo de competências, vão oferecer estímulos para este tipo de competências.

- Que tipo de aprendizagens pode o exterior proporcionar às crianças?

R: respondi na anterior

- De que forma podemos utilizar o exterior na educação pré-escolar? E no 1.º CEB?

R: Bom, a minha área é muito mais na Educação Pré-escolar, portanto sinto-me mais à vontade para falar dos 0 aos 5/6 anos do que do 1.º Ciclo. E isto é importante porque na minha perspetiva o espaço interior e o espaço exterior em Educação Pré-Escolar são ambos espaços educativos, são ambos espaços que têm de ser utilizados de forma equilibrada e equiparada, quando falam em recreio no pré-escolar eu não sei o que isso é, porque o recreio remete para o 1.º ciclo em que há um corte nas atividades que acontecem na sala. No pré-escolar, na minha perspetiva, não deve haver esse corte, deve haver atividades que decorrem no exterior e atividades que decorrem no interior e todas elas com intencionalidade educativa, todas elas assentes no brincar, todas elas acompanhadas por um adulto atento que consegue intervir quando necessário e que consegue expandir a atividade da criança. Portanto, a utilização do espaço exterior no pré-escolar não deve ser uma utilização tipo recreio ou tipo intervalo só para gastar energia, esticar as pernas, dar ali uma corridinha, para depois as crianças ficarem mais calmas para irem para dentro, não. Deve ser uma utilização rica tirando-se proveito daquilo que o espaço exterior oferece. Deve haver, na minha perspetiva, uma livre circulação das crianças nos espaços, a promoção de decisão por parte da criança se quer estar no interior ou se quer estar no exterior, isto também envolve muito confiar na criança, os adultos confiarem na criança e confiarem que ela vai estar segura se estiver no exterior mesmo que não esteja ninguém a olhar para ela ou que vai estar segura dentro da sala mesmo que não esteja ninguém a olhar para ela. Claro que isto vai depender muito dos grupos e da criança e os educadores conhecem muito bem as suas crianças e sabem muito bem do que elas são capazes, às vezes só é preciso que sintam um bocadinho mais confiantes para também darem esta confiança às crianças. Em 1.º Ciclo, a estrutura naturalmente é um bocadinho mais rígida, é porque está instalado e está instituído assim, não tem necessariamente de ser, mas claro que no 1.º Ciclo, o espaço exterior também é um espaço de aprendizagem. O 1.º Ciclo não é tanto a minha área, portanto eu não vou discutir esta questão do recreio, a ideia das aulas ao ar livre fazem todo o sentido, mas também faz muito sentido que o professor esteja no recreio com as crianças às vezes para brincar com elas, para as conhecer de outra forma. É esta a minha visão.

- Pode o exterior contribuir para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas? Como?

R: Sim, eu diria que o espaço exterior é um espaço bastante democrático e bastante inclusivo, se for pensado para o ser, atenção, estamos sempre a falar de espaços que estão bem organizados e bem equipados para permitir que as crianças façam uma boa utilização deles, ok, porque isto é muito uma peça-chave. Se o espaço não estiver pensado para tal, então o espaço só por si, só estarmos expostos à luz solar não vai fazer milagre nenhum. É importante que o espaço esteja bem organizado e pensado para isso. Se assim for, eu acho que o espaço exterior é sim um espaço inclusivo. Por um lado, porque é um espaço que permite que cada criança mostre aquilo que é capaz, sem muitas pressões que muitas vezes existem dentro da sala, até por ser um ambiente mais fechado, há menos espaço para cada uma das crianças circular, para se exprimir, portanto no exterior há mais espaço e isso facilita com que crianças que, por exemplo, possam ter algum tipo de necessidades específicas ou simplesmente serem mais introvertidas, não se sintam tão pressionadas para mostrar o que quer que seja, portanto fazem-no de uma forma mais ligeira, mais espontânea, mais integrada no brincar. Depois, como eu dizia há pouco, o espaço exterior é um espaço que move muito a cooperação e com crianças com necessidades específicas, esta cooperação com os pares é essencial, por um lado para que elas aprendam novas competências, mas por outro lado para que os outros também aprendam a lidar com elas. E, portanto, esta reciprocidade que se cria no espaço exterior é uma mais valia para crianças com necessidades específicas, tem é de facto o espaço ser pensado como tal, porque, por exemplo, eu já vi equipamentos em parques infantis em que permitem que uma criança em cadeira de rodas brinque na areia ou que consiga andar de baloiço. Se o espaço não está pensado desta forma, não vai ser possível promover isso.

- Qual o papel do/a docente na promoção da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas no exterior? Exemplifique.

R: O papel do docente é central, o adulto tem um papel chave neste processo todo desde a organização do ambiente, como eu estava a dizer, que é essencial, um espaço bem organizado seja, mais uma vez, interior ou exterior, um espaço bem organizado pelo adulto, vai falar por si e vai fazer com que as coisas decorram de uma forma muito mais espontânea, muito mais fluida, portanto o adulto tem aqui um papel central na organização do espaço. Saber que materiais existem, que materiais devem ser substituídos, que materiais devem ser multiplicados, que devem ser poucos, na organização do espaço o papel do adulto é central, pois o adulto também tem um papel central na observação. Estar a observar as crianças e verdadeiramente a observar, não estar só a olhar para elas, observar e pensar sobre elas, pensar que competências estão a desenvolver, o que é que pode ser feito para expandir uma determinada brincadeira, portanto este papel de observação e depois de intervenção ou de mediação, mas propositadamente deixei para último uma mediação e intervenção, que muitas vezes é a primeira de o adulto faz, o adulto diz, o adulto “mete-se” na brincadeira da criança, quando se calhar deve ser o último, deve ser a última etapa. Portanto primeiro a organização do espaço, depois observação, ver como é que o espaço está a funcionar e depois então a intervenção e mediação em que o adulto já participa, de alguma forma já mete a “colherada” no brincar da criança. Claro que isto às vezes é muito mais... não é tão sequencial, as coisas são mais premiáveis, mas o papel do adulto é essencial. E depois, também, com crianças tão pequeninas, para por nomes às coisas, para identificar aquilo que acontece, para as ajudar a compreender o que é que estão a sentir, o que estão a viver, todo esse papel que justifica a existência de um profissional com uma formação superior naquele contexto, o papel do adulto é este: é justificar a sua formação altamente especializada. Eu não vou dar

exemplos de atividades, porque isso depende altamente do grupo de crianças, das necessidades que cada uma tem, necessidades especiais todas têm. Se estivemos num grupo com 25 crianças, se calhar todas têm uma necessidade especial, são de diferentes níveis, portanto eu não consigo, de forma nenhuma, dar exemplos de atividades. Acho que isso vai depender de cada profissional e de cada criança.

- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

R: Não, não. Só desejar boa sorte para o trabalho e que tudo corra bem!

Participante 3

- Há quantos anos exerce a sua profissão?

R: Portanto eu trabalhei como educadora 5/6 anos desde 1985, portanto já há 30 e tal anos. Depois estou como professora do Ensino Superior desde os anos 90, desde o início dos anos 90. Primeiro na supervisão dos estágios, ainda não como professora e depois como professora já na Escola Superior de Educação de Santarém a partir de 1991.

- Desde quando é que se interessou especificamente pelo exterior nas primeiras idades e porquê?

R: Não consigo assim situar exatamente num tempo, foi uma área que mesmo quando trabalhei como educadora que eu valorizava bastante, apesar de não estar na moda, eu tirava partido bastante do espaço exterior, quando trabalhei em Lisboa menos, mas foi quando fiz estágio e mesmo assim era mais difícil termos acesso ao exterior, mas em Santarém quando vim para cá, trabalhei junto ao Jardim das Portas do Sol, que não tinha esta configuração que tem agora, era diferente, mas tirávamos imenso partido das potencialidades de estarmos ali, porque o jardim, digamos, era uma construção antiga e tinha bastantes problemas, mas era um pouco indiferente, porque tínhamos aquele jardim magnífico com uma riqueza enorme logo ali ao lado, tanto em termos de observação, não era só do ambiente natural que ia mudando ao longo do ano e das oportunidades que se iam oferecendo ao longo do ano, como também das pessoas que visitavam, dos monumentos construídos que haviam, imensas coisas que se podiam fazer e que nós fazíamos e que tinha a ver com aquilo que ia acontecer com a própria vida do próprio jardim. Depois houve uma moda nos Jardins de Infância que foi desvalorizar-se muito... as crianças já quase que não podiam ter terra para brincar nem para mexer, houve essa fase, eu depois também fui acompanhando indiretamente já como supervisora e comecei a ver os jardins a ficarem todos acolchoados e com aqueles pisos sintéticos e começou a desaparecer aquele espaço de terra que as crianças adoram para fazer todo o tipo de atividades, eu lembro-me de acompanhar inclusivamente um grupo de crianças com uma estagiária que aqui numa localização perto, e as crianças de 3/4 anos ficarem absolutamente excitadas e surpresas por sentirem as ervas a tocarem nos tornozelos e as educadoras a dizerem “elas é a primeira vez que estão a sentir isto” que me surpreendeu bastante. Porque elas saem do carro, vão dos apartamentos para o carro, do carro para o Jardim, o Jardim não tem um bocadinho de terra, está todo empedrado ou com aquele outro piso, ao fim de semana os pais... a gente pergunta o que fazem ao fim de semana e muitas vezes vão para os centros comerciais ou ao supermercado e, portanto, foi sempre uma coisa que eu me lembro ao longo dos anos de ter esta preocupação e esta

estranheza de mesmo morando numa cidade de média dimensão, em que é muito fácil ter acesso, pelo menos ir um bocadinho ali para fora de qualquer bairro, já se encontra campo em que podem experimentar entrar um bocadinho para dentro de sentir a terra, as ervas e para mim foi um bocadinho surpreendente ver que havia muitas crianças que estavam excitadas e em pânico pela própria sensação das ervas a tocarem nas pernas. Agora, nos últimos anos, felizmente começaram a aparecer, o professor Carlos Neto foi dos primeiros, dos principais a fazer conferências para os pais, para as famílias, para os professores e ultimamente tanto em termo de investigação como de projetos e de projetos mais educativos mais no terreno, começaram a aparecer muitas situações de experiências em Portugal e já há muitos anos esse feedback dos países nórdicos, da Noruega, da Dinamarca, dessa valorização, mas portanto na última década digamos que Portugal ao menos em termos mais teóricos e de projetos também, projetos de investigação e outros mesmo do terreno, começaram a aparecer muitos de valorização no discurso no meio académico também da valorização do espaço exterior na aprendizagem e isso também seja mais recente. Mas a minha preocupação quase desde que me formei. Não é que eu tenha tido muito essa experiência na formação inicial, mas depois na prática sim. Tem a ver se calhar com a nossa vivência pessoal e com aquilo que nós reconhecemos como importante para nós quando crescemos, o que é que valorizamos, o que é bom estar ao ar livre, a mais valia que podemos tirar daí. Também deixar-nos contaminar com essa experiência quando as crianças estão no espaço exterior que, de facto, são experiências que elas vão tendo e não conseguimos ter num espaço fechado numa sala de aula.

- Considera o espaço exterior importante para as crianças? Porquê?

R: Sim, cada vez mais sente-se a necessidade disso. Com a diminuição do tempo de presença natural da criança no espaço exterior que há alguns anos atrás era um aspeto natural do crescimento e desenvolvimento da criança, porque era muito mais natural que nos tempos livres as crianças usassem o espaço exterior para estar, para brincar, para estar nos tempos livres, para estar com a família, etc. O que se tem vindo também a verificar é que ao longo dos últimos anos tem havido uma diminuição muito grande da utilização desses espaços em contexto familiar, também vai acompanhando o tempo e a disponibilidade que as famílias têm para estar com as próprias crianças e outros hábitos que, entretanto, também se foram criando nas famílias. Isto torna um bocadinho mais relevante o tema, que ultimamente tem-se discutido mais, ser a própria escola ou o jardim de infância a valorizar o espaço exterior enquanto contexto de aprendizagem, uma vez que no outro momento isso tem sido também desvalorizado, ou até nas atividades chamadas de complemento de apoio à família e as atividades extracurriculares, que já temos visto ultimamente de algumas experiências de práticas educativas em que vão promover nesse tempo depois da escola, no 1.º Ciclo e também no pré-escolar, a oportunidade das crianças brincarem no espaço exterior como sendo um aspeto muito importante para o seu desenvolvimento, porque aí elas além de terem a possibilidade de estarem num espaço que não é tão controlado, porque o espaço exterior possibilita que a criança tenha mais desafios em termos daquilo que pode fazer e também mais riscos, por isso tanto medo de deixar as crianças para ir para o espaço exterior, isto não é um exclusivo da população urbana, é também algo que também existe no mundo rural, porque são criadas às vezes notícias e conceitos de que existem perigos e pessoas que querem roubar as crianças, existem uma série de coisas que levaram a trazer as crianças para dentro de casa e isso vai limitar muito as oportunidades de desenvolvimento e desafios que as crianças tinham naturalmente quando estavam a brincar por sua livre iniciativa naquilo que queriam fazer e com outras crianças e nos ambientes naturais e de vida, que é importante por vários aspetos, mas sobretudo por esta oportunidade de fazerem-se explorações, de correrem riscos, de assumirem

desafios no limite das suas capacidades, porque isto é um dos aspetos mais importantes para o desenvolvimento da criança. O adulto, num contexto mais controlado como geralmente é a escola que propõe estímulos às crianças e o Jardim (de infância), mas são estímulos que o adulto determina quais são os ideais para a criança naquela fase, nunca sabe verdadeiramente o que é mais desafiante ou não. A criança num ambiente natural em que brinca, pode ir trabalhar essas competências no limite das suas capacidades e isso é que faz, é que estimula verdadeiramente o desenvolvimento da criança. Nós já vimos que há culturas, nomeadamente no norte de Europa, que em relação o contacto com a natureza é muito mais valorizado e muito mais presente no dia-a-dia. Nós vimos isso quando, por exemplo, temos o feedback das famílias, enquanto que aqui em Portugal frequentemente os educadores relatam que mal faz um bocadinho de sol a mais ou chuva a mais, os pais ficam em pânico se as crianças vão para o exterior, no norte da Europa temos o feedback inverso, se por acaso, mesmo com temperaturas negativas, as crianças não vão ao exterior, isso é algo que preocupa os pais e há muito mais a cultura de estar em ambiente natural. Ainda agora, recentemente, no projeto que tivemos no norte da Europa em que fomos, estavam vários jovens de vários países e estavam a questionar, por exemplo, que não tinham conhecimento quando iam ao exterior com as crianças, quais eram os arbustos em que as crianças podiam tocar, que frutos é que podiam comer, que tipo de bagas podiam comer, etc. (...) e as professoras de lá e as pessoas que estavam lá, na Dinamarca nomeadamente, muito espantadas disseram: “Mas isso toda a gente aprende nas famílias, porque estão habituadas a andar na natureza nos tempos livres.” E isso é um conhecimento que naqueles jovens da vossa idade de vinte e tal anos, já ninguém quase tinha, da sua própria região, quais eram... nem tudo o que é natural é bom, há coisas perigosas e reconhecer esses elementos da natureza que é uma aprendizagem que se poderia fazer nalguns contextos, nalgumas culturas faz muito pela vivência familiar, nos outros meios não, ou se ensina de alguma maneira de forma mais estruturada na escola ou não há esse conhecimento, de facto. Ir para a natureza e “esta baga pode-se comer ou não?” não é? “Esta raiz, pode-se comer ou não?”. Ainda recentemente tive um caso de pessoas que faleceram intoxicadas com cicuta, porque num passeio aqui à volta de Santarém foram cozinhar uma raiz que não reconheceram que é mortal, é tóxica, portanto nós não temos essa vivência com a natureza que nos permita determinar esse tipo de coisas. Acho que é cultural desse ponto de vista, é cultural sim.

- Que tipo de aprendizagens pode o exterior proporcionar às crianças?

R: Eu acho que é bastante holístico, no sentido em que é a questão da motricidade que muitas vezes que se fala, da possibilidade de desenvolver competências motoras que num contexto mais limitado e mais controlado dentro uma sala de aula, dentro de uma sala dentro de casa mesmo na família, não há os mesmos desafios motores que há em subir, trepar, descer, etc. que existem a nível motor, isso é logo o mais evidente e é uma área em que as crianças estão a ficar com muitas limitações a nível desse desenvolvimento pela falta da estimulação adequada, é preciso criar exercícios específicos, basta por as crianças em situação de contexto natural para terem logo naturalmente imensas possibilidades de se exercitarem. Depois a nível, em todos os níveis, a nível cognitivo, a nível socio-afetivo, a resolução de conflitos, a vencer os próprios medos, ganhar confiança em si próprio, aquele sentimento que se tem se foi capaz de subir a uma árvore, quando se deu um salto de um tronco, quando se fez equilíbrio, a cooperação, ainda agora vi exemplo deles, na Dinamarca tivemos na escola da floresta, onde as crianças estão praticamente todo o tempo na rua, como eles se organizavam, parecia que estavam a brincar sozinhos e como eles queriam, por exemplo, arrastar um tronco de um sítio para o outro, como se organizaram para cooperar, para modificar aquela situação, como eles se vão

desafiando uns aos outros em termos de cooperação, comunicação, de autonomia, penso que aos vários níveis a própria situação natural coloca muitos desafios à criança que a estimulam. E, portanto, acho que aí há um ganho imenso em valorizar também o espaço exterior para efeitos da aprendizagem e é bastante completo nesse aspeto, não se limita só ao desenvolvimento motor, é muito mais do que isso.

- De que forma podemos utilizar o exterior na educação pré-escolar? E no 1.º CEB?

R: Estávamos a falar culturalmente, existe talvez quando começou a haver a escola a tempo inteiro no 1.º Ciclo e no pré-escolar, houve muita preocupação de criar, as crianças vão ficar mais tempo na escola, temos de criar muitas atividades. E as primeiras atividades que se criaram foram mais atividades de conteúdo, o inglês, música, mas música sem ser muito estruturado, mais atividades letivas, muitas vezes no pré-escolar o que se verificava era que no fim de um dia, às vezes as crianças nem dormiam, como sabemos no públicos não dormem a sesta, em que depois das educadoras saírem às 15h, até às 15h as crianças ainda podiam ter oportunidade para brincar, brincar lá fora, mas a partir das 15h eram metidas em pequenas salas, às vezes nem podiam brincar na própria sala, era em pequenas salas que eram organizadas para o efeito para terem aula de inglês ou aula de música ou aula disto ou aula daquilo. E ainda era mais limitado numa altura em que já deviam estar a usufruir do seu tempo livre. No 1.º Ciclo a mesma coisa, apesar de agora haver uma inversão de tendências, tem de haver atividades, mas tem de ser reforçado o seu carácter lúdico, mas há uma grande tendência para fechá-las dentro das salas, com o covid não sei se entretanto houve alguma modificação, porque vimos que estar fechado em espaços pouco arejados tem efeitos enormes para a saúde e, portanto, tivemos de começar a valorizar o espaço exterior, mas curiosamente tenho noticia que em alguns contextos o covid foi uma regra para não sair para o exterior, porque as crianças depois não podiam sair da bolha e podiam contactar umas com as outras e portanto até inversamente, em vez de valorizar o exterior nestes contextos acontece o contrário o que é um contrassenso, porque já percebemos que o vírus se propaga mais em espaços fechados.

Mas, além do exterior estar integrado no próprio currículo, valorizar muito mais, até com experiências que nos dizem de atividades das ciências, da matemática, de todas as áreas de conteúdo podem ser trabalhadas e usar o exterior de uma forma mais intencionalmente educativa em trabalhos de projeto e tudo isso no 1.º ciclo e no pré-escolar. E de forma complementar podia-se também aproveitar o tempo da escola a tempo inteiro para desenvolver no período pós-letivo mais atividades para brincar livremente no exterior e criar as suas oportunidades. Nós temos aqui experiências de Agrupamentos, ainda recentemente vieram cá fazer um seminário, ali na região de Sintra, naquele agrupamento tudo está estruturado e a empresa que está a fazer o acompanhamento é tudo brincar ao ar livre, com elementos não estruturados, etc. etc., acabaram-se as atividades letivas e têm tido uma experiência muito positiva a esse nível, passando para esse nível de liberdade absoluta e de brincar ao ar livre, mas o espaço exterior pode ser organizado e enquadrado dentro das diferentes áreas de conteúdo no ensino do 1.º ciclo e também no pré-escolar de forma a que todas as áreas podem tirar vantagem dessa dimensão absolutamente, temos muitos exemplos disso.

- Pode o exterior contribuir para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas? Como?

R: Eu acho que é muito mais fácil, como eu disse, quando a criança está no exterior numa atividade que não é organizada de forma igual para todos, mas que cada um tem a possibilidade de escolher e fazer ao seu próprio ritmo dentro das suas competências, logo aí está a favorecer a inclusão, porque um desafio, quer dizer, eu posso subir a uma árvore mais alta, tenho muitas competências, mas para algumas crianças o máximo já é subir a uma árvore mais pequena ou ir a um galho mais pequeno, isso já pode ser uma grande competência para algumas crianças e pode ser para as que têm necessidades específicas do desenvolvimento, que têm idades diferentes, competências diferentes, umas têm mais numa área outras noutras, é altamente diferenciador e posso estar a estimular, quando eu dizia que o brincar vai desafiar as crianças no seu limite das suas capacidades, porque o que é o desafio para uma, pode não ser para outra estou a falar mesmo disso, é o próprio contexto que se oferece como recurso a ser facilitador, agora se eu estabeleço como meta “toda a gente tem de subir a este nível e desta maneira” para uma criança que tem dificuldades de locomoção, não tira partido daquela experiência da mesma maneira. Enquanto aí podem-se criar outras situações em que ela trabalha no seu limite da sua competência e, portanto, acaba por ser um ambiente que é potencial inclusivo, agora claro que tudo depende da forma como o educador ou professor organiza a experiência, é evidente, mas tem potencial para ser muito mais inclusivo do que um ensino na sala de aula, sobretudo se for estruturado de uma forma igual para todos centrado no manual escolar, ou numa atividade em que todos terão de fazer de igual forma da mesma maneira, aí muitas vezes têm de arranjar formas de adaptar a uma criança que tem estas dificuldades, enquanto ali é tudo baseado na livre iniciativa, na resposta ao próprio ambiente, é mais naturalmente adequado e facilitador da inclusão e o educador ou o professor pode ir respondendo ou estimulando a criança de acordo com aquilo que lhe é oferecido.

- Qual o papel do/a docente na promoção da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas no exterior? Exemplifique.

R: Acabei por dizer de alguma maneira na resposta anterior, mas acaba por ser facilitador neste aspeto, agora se o educador tiver uma atitude de “ai não faças que podes cair!” ou “esta (criança) tem necessidades específicas, vou tê-la aqui perto de mim agarrada à minha mão” ou “não vou confiar tanto naquela e daquilo que é capaz de fazer”. Nós sabemos as limitações e as potencialidades de cada criança e as características e quando vamos para um contexto, também temos de ter em conta essas características sejam elas quais forem, mas digamos que se conseguirmos encarar um papel de que vamos promover a autonomia da criança à medida das suas próprias competências e dentro daquilo que se oferece, vamos apoiar, estar presentes, regular, podemos ter esse papel com essa e com as outras todas.

- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

R: Não, vai ser complicado transcreveres tanta coisa!! (risos)

Anexo 3 – Instrumento de organização de informação das entrevistas

Tema ou Objetivos	Categoria	Unidade de Registo
<p>- Importância do exterior para crianças de pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino básico</p>	<p>- Contactar com a natureza e ter percepção do mundo real</p> <p>- Consciencializar para a educação ambiental;</p>	<p>“O espaço exterior é um mundo, é um mundo no qual, caso falarmos em crianças ou adultos, qualquer um de nós, desenvolve a sua atividade.” – Participante 1</p> <p>“E ao vivenciar essa realidade, torna-se muito mais fácil compreender o que se passa à nossa volta, valorizarmos também o que se passa à nossa volta, comprometemo-nos com o nosso ambiente de forma a que também possamos (...) melhorá-lo, porque quando nós não conhecemos aquilo que nos envolve, também não nos preocupamos com o que nos envolve e conseqüentemente também não temos consciência do prejuízo que podemos estar a provocar ao ambiente e, por isso, ao elas (crianças) estarem a contactar com o meio exterior, elas compreendem aquilo que se está a passar à sua volta para além de desenvolver atitudes e valores.” Participante 1</p> <p>“(...)a oportunidade das crianças brincarem no espaço exterior como sendo um aspeto muito importante para o seu desenvolvimento, porque aí elas além de terem a possibilidade de estarem num espaço que não é tão controlado, porque o espaço exterior possibilita que a criança tenha mais desafios em</p>

		<p>termos daquilo que pode fazer e também mais riscos, por isso tanto medo de deixar as crianças para ir para o espaço exterior, isto não é um exclusivo da população urbana, é também algo que também existe no mundo rural, porque são criadas às vezes notícias e conceitos de que existem perigos e pessoas que querem roubar as crianças, existem uma série de coisas que levaram a trazer as crianças para dentro de casa e isso vai limitar muito as oportunidades de desenvolvimento e desafios que as crianças tinham naturalmente quando estavam a brincar por sua livre iniciativa naquilo que queriam fazer e com outras crianças e nos ambientes naturais e de vida, que é importante por vários aspetos, mas sobretudo por esta oportunidade de fazerem-se explorações, de correrem riscos, de assumirem desafios no limite das suas capacidades, porque isto é um dos aspetos mais importantes para o desenvolvimento da criança.” Participante 3</p>
<p>- Aprendizagens que o exterior pode proporcionar</p>	<p>- Desenvolver competências sensitivas; - Motivar e envolver as crianças com e no exterior; - Estimular a curiosidade; - Desenvolver competências motoras; - Desenvolver competências sociais; - Resolver problemas;</p>	<p>“Elas podem explorar isso de uma forma por si só, sem ser tão conduzido, perceber o que é que possibilita o sentir, despertar os sentidos, despertar o que isso proporciona, simultaneamente motivá-las e ao estarem motivadas, envolvidas e tendo a sua curiosidade alerta para, certamente estão mais disponíveis</p>

	<p>- Estimular a criatividade da criança;</p>	<p>também para acolher tudo aquilo que possa ser proporcionado também por nós enquanto profissionais, mas não só. Elas próprias também por si.” Participante 1</p> <p>(...) não é preciso ir muito longe, por vezes não nos apercebemos disso, para promover aprendizagens ali que não tem de ser tudo na sala de aula aliás, tudo o que é feito na sala e na sala de aula de atividades pode ser feito lá fora, basicamente, e aproveitarmos um bocadinho de aspetos como a meteorologia, daquilo que estão a sentir, do vento, ou seja, vivenciar esses aspetos. Das folhas que estão caídas no chão, como é que elas são, dos animais que podemos encontrar lá fora que são tantos, é um bocadinho por aí. Claro que com intencionalidade pedagógica que a educadora poderá explorar (...).” Participante 1</p> <p>“Portanto, desenvolvimento motor, desenvolvimento social, resolução de problemas, a própria criatividade que atenção que também pode ser desenvolvida no interior, claro que sim, aqui a questão é os estímulos serem diferentes, portanto os estímulos no exterior vão ser diferentes para a promoção destas competências.” Participante 2</p>
--	---	---

<p>- Estratégias promotoras de uma Educação Inclusiva no Espaço Exterior</p>	<p>- Desenvolver competências socio-afetivas no exterior;</p> <p>- Desenvolver a cooperação entre pares no exterior;</p> <p>- Promover a interação entre criança-natureza no exterior;</p>	<p>“(…) integrar também num grupo é uma mais valia, podendo ajudar estando no exterior, porque as crianças por si têm essa curiosidade pelo exterior, e explorar desperta mais os seus sentidos e estão mais abertas à interação e àquilo que se passa à sua volta e em comunicar simultaneamente ao que se passa, ou seja, em se manifestar e penso que nesse sentido também é uma mais valia e também mesmo para as crianças mais tímidas acaba por ser, por serem em contextos que favorecem isso.” Participante 1</p>
<p>- Obstáculos culturais relativos ao espaço exterior na educação das crianças</p>	<p>- Superproteção das crianças por parte das famílias.</p>	<p>“(…)se inicialmente era e sou defensora acérrima do espaço exterior, acho que isso tem de ser visto de uma forma muito equilibrada com o espaço interior e com a nossa cultura, portanto não defendo de forma alguma que em Portugal se instale uma cultura dinamarquesa ou uma cultura nórdica vá. É impossível, não faz qualquer sentido, mas atenção que em alguns sítios eu sei que isso se está de alguma forma a tentar e nós temos de encontrar a nossa própria forma de estar no espaço exterior e já há iniciativas muito interessantes nesse sentido (…)</p> <p>Participante 2</p> <p>Nós já vimos que há culturas, nomeadamente no norte de Europa, que em relação o contacto com a natureza é muito mais valorizado e muito mais presente no dia-a-dia. Nós vimos isso quando, por exemplo,</p>

		<p>temos o feedback das famílias, enquanto que aqui em Portugal frequentemente os educadores relatam que mal faz um bocadinho de sol a mais ou chuva a mais, os pais ficam em pânico se as crianças vão para o exterior, no norte da Europa temos o feedback inverso, se por acaso, mesmo com temperaturas negativas, as crianças não vão ao exterior, isso é algo que preocupa os pais e há muito mais a cultura de estar em ambiente natural. Ainda agora, recentemente, no projeto que tivemos no norte da Europa em que fomos, estavam vários jovens de vários países e estavam a questionar, por exemplo, que não tinham conhecimento quando iam ao exterior com as crianças, quais eram os arbustos em que as crianças podiam tocar, que frutos é que podiam comer, que tipo de bagas podiam comer, etc. (...) e as professoras de lá e as pessoas que estavam lá, na Dinamarca nomeadamente, muito espantadas disseram: “Mas isso toda a gente aprende nas famílias, porque estão habituadas a andar na natureza nos tempos livres.” Participante 3</p>
<p>- Estratégias de promoção de autonomia e confiança</p>	<p>- Confiar na criança; - Motivar a criança de forma a elevar a sua autoestima; - Incentivar a criança a explorar e fazer;</p>	<p>“Portanto, a utilização do espaço exterior no pré-escolar não deve ser uma utilização tipo recreio ou tipo intervalo só para gastar energia, esticar as pernas, dar ali uma corridinha, para depois as crianças ficarem mais</p>

		<p>calmas para irem para dentro, não. Deve ser uma utilização rica tirando-se proveito daquilo que o espaço exterior oferece. Deve haver, na minha perspetiva, uma livre circulação das crianças nos espaços, a promoção de decisão por parte da criança se quer estar no interior ou se quer estar no exterior, isto também envolve muito confiar na criança, os adultos confiarem na criança e confiarem que ela vai estar segura se estiver no exterior mesmo que não esteja ninguém a olhar para ela ou que vai estar segura dentro da sala mesmo que não esteja ninguém a olhar para ela.” Participante 2</p> <p>“Claro que isto vai depender muito dos grupos e da criança e os educadores conhecem muito bem as suas crianças e sabem muito bem do que elas são capazes, às vezes só é preciso que sintam um bocadinho mais confiantes para também darem esta confiança às crianças.” Participante 2</p> <p>“Nós sabemos as limitações e as potencialidades de cada criança e as características e quando vamos para um contexto, também temos de ter em conta essas características sejam elas quais forem, mas digamos que se conseguirmos encarar um papel de que vamos promover a autonomia da criança à medida das</p>
--	--	--

		<p>suas próprias competências e dentro daquilo que se oferece, vamos apoiar, estar presentes, regular, podemos ter esse papel com essa e com as outras todas.” Participante 3</p>
<p>- A inclusão de crianças com NEE no exterior e o papel do docente</p>	<p>- O docente deve planejar de forma a incluir todos os alunos tendo em conta as suas dificuldades, limitações e características de personalidade;</p> <p>- Incentivar a cooperação entre os pares;</p> <p>- Formar grupos pequenos;</p> <p>- Distribuir tarefas a cada criança.</p>	<p>“O profissional deve planejar de forma ao saber o que é que essa criança consegue fazer e o que não consegue fazer, se estivermos na esfera das dificuldades e dos problemas motores ou cognitivos ou visuais e possibilitar-lhe fazer aquilo que efetivamente ela poderá conseguir fazer e, a partir daí, pode até ir mais longe dentro de um grupo.” Participante 1</p> <p>“(...)as crianças entre si por um lado podem ser muito duras entre si porque são muito sinceras, muito cruéis por vezes, elas também conseguem ser muito amigas do seu amigo e tenho vivenciado isso em salas, em turmas, em que quando têm um amiguinho com algumas dificuldades ou doutra natureza a este nível, elas conseguem aceitá-lo, por assim dizer, e receber bem e consequentemente poder desenvolver um trabalho, integrá-lo no grupo, ter uma tarefa por mínima que seja para realizar, isso é exequível e penso que se consegue fazer, ou seja, é adequar às suas necessidades e ver até onde consegue ir.” Participante 1</p> <p>“explorar o que temos no exterior,</p>

		<p>observam as folhas caídas no chão, as tonalidades, as cores diferentes, diferentes formas, vão recolher, por exemplo se há uma mesinha ou um espaço lá fora, ok, o que é que temos aqui? Temos folhas, depois há os sentidos, quando elas pisam as folhas, o que é que elas sentem, também podem manifestar-se a esse nível e se todas elas podem fazer, nomeadamente, as crianças com necessidades educativas que também se podem manifestar, aquelas que o conseguem fazer, lá está, depois depende muito de que necessidades estamos a falar, o que é que elas estão a sentir a desenvolver este tipo de atividade.” Participante 1</p> <p>“Em cada grupo nós podemos definir, olha tu tiras a fotografia, tu recolhes as folhas, outro elemento vai organizá-las, por exemplo dentro do grupo se são grupos de 4 ou 5, dois deles, sempre com a ajuda dos outros.” Participante 1</p> <p>“o espaço exterior é um espaço bastante democrático e bastante inclusivo, se for pensado para o ser, atenção, estamos sempre a falar de espaços que estão bem organizados e bem equipados para permitir que as crianças façam uma boa utilização deles” Participante 2</p> <p>“É importante que o espaço esteja bem</p>
--	--	---

		<p>organizado e pensado para isso. Se assim for, eu acho que o espaço exterior é sim um espaço inclusivo. Por um lado, porque é um espaço que permite que cada criança mostre aquilo que é capaz, sem muitas pressões que muitas vezes existem dentro da sala, até por ser um ambiente mais fechado, há menos espaço para cada uma das crianças circular, para se exprimir, portanto no exterior há mais espaço e isso facilita com que crianças que, por exemplo, possam ter algum tipo de necessidades específicas ou simplesmente serem mais introvertidas, não se sintam tão pressionadas para mostrar o que quer que seja, portanto fazem-no de uma forma mais ligeira, mais espontânea, mais integrada no brincar.” Participante 2</p> <p>“o espaço exterior é um espaço que move muito a cooperação e com crianças com necessidades específicas, esta cooperação com os pares é essencial, por um lado para que elas aprendam novas competências, mas por outro lado para que os outros também aprendam a lidar com elas.” Participante 2</p> <p>“esta reciprocidade que se cria no espaço exterior é uma mais valia para crianças com necessidades específicas, tem é de facto o espaço ser</p>
--	--	---

		<p>pensado como tal” Participante 2</p> <p>“O papel do docente é central, o adulto tem um papel chave neste processo todo desde a organização do ambiente, (...) vai falar por si e vai fazer com que as coisas decorram de uma forma muito mais espontânea, muito mais fluida, portanto o adulto tem aqui um papel central na organização do espaço.” Participante 2</p> <p>“(...) o adulto também tem um papel central na observação. Portanto primeiro a organização do espaço, depois observação, ver como é que o espaço está a funcionar e depois então a intervenção e mediação em que o adulto já participa, de alguma forma já mete a “colherada” no brincar da criança.” Participante 2</p> <p>“todo esse papel que justifica a existência de um profissional com uma formação superior naquele contexto, o papel do adulto é este: é justificar a sua formação altamente especializada.” Participante 2</p> <p>“Eu acho que é muito mais fácil, como eu disse, quando a criança está no exterior numa atividade que não é organizada de forma igual para todos, mas que cada um tem a possibilidade de escolher e fazer ao seu próprio ritmo dentro das suas competências, logo aí</p>
--	--	---

		<p>está a favorecer a inclusão.” Participante 3</p> <p>“tudo depende da forma como o educador ou professor organiza a experiência, é evidente, mas tem potencial para ser muito mais inclusivo do que um ensino na sala de aula, sobretudo se for estruturado de uma forma igual para todos centrado no manual escolar, ou numa atividade em que todos terão de fazer de igual forma da mesma maneira, aí muitas vezes têm de arranjar formas de adaptar a uma criança que tem estas dificuldades, enquanto ali é tudo baseado na livre iniciativa, na resposta ao próprio ambiente, é mais naturalmente adequado e facilitador da inclusão e o educador ou o professor pode ir respondendo ou estimulando a criança de acordo com aquilo que lhe é oferecido.” Participante 3</p>
--	--	--