



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Implicações do ambiente educativo na autonomia das crianças
em Contextos de Jardim-de-Infância e em 1ºCiclo do Ensino
Básico**

Catarina Ribeiro Correia Figueiredo

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino 1ºCiclo do
Ensino Básico

Orientadoras:

Mestre Débora Pinto, Instituto Superior de Ciências Educativas

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Ciências Educativas

outubro, 2021

ISCE, Ramada



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Implicações do ambiente educativo na autonomia das crianças em
Contextos de Jardim-de-Infância e em 1ºCiclo do Ensino Básico

Catarina Ribeiro Correia Figueiredo

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino 1ºCiclo do
Ensino Básico

Orientadoras:

Mestre Débora Pinto, Instituto Superior de Ciências Educativas

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Ciências Educativas

outubro, 2021

ISCE, Ramada

Children Learn What They Live

*If children live with criticism,
they learn to condemn.*

*If children live with hostility,
they learn to fight.*

*If children live with ridicule,
they learn to be shy.*

*If children live with shame,
they learn to feel guilty.*

*If children live with encouragement,
they learn confidence.*

*If children live with tolerance,
they learn to be patient.*

*If children live with praise,
they learn to appreciate.*

*If children live with acceptance,
they learn to love.*

*If children live with approval,
they learn to like themselves.*

*If children live with honesty,
they learn truthfulness.*

*If children live with security,
they learn to have faith in themselves and others.*

*If children live with friendliness,
they learn the world is a nice place in which to live.*

Agradecimentos

O presente relatório traduz o finalizar de uma grande e importante etapa na minha vida, que seria impossível sem o apoio de algumas pessoas, às quais quero deixar o meu agradecimento.

Começo por agradecer a toda a minha família, em especial aos meus pais pelas palavras de força e motivação, e por me ensinarem a não desistir dos meus sonhos.

Quero também fazer um agradecimento especial ao meu namorado pela paciência, pelo incentivo, pelo amor e principalmente por acreditar em mim quando nem eu própria acreditei.

À Marta, a minha companheira desde o início desta aventura, pelas nossas batalhas e pelas nossas conquistas juntas ao longo destes cinco anos, obrigada por tudo. Conseguimos!

A todas as minhas amigas e amigos, o meu muito obrigada por compreenderem as minhas ausências, por me ouvirem e por me ajudarem quando precisei.

A todos os profissionais de educação com quem me cruzei, agradeço por me terem recebido de braços abertos, e por me terem transmitido algumas das vossas experiências e conhecimento que se revelou tão importante ao longo deste percurso.

Não posso deixar de agradecer a todas as crianças que tive oportunidade de conhecer, pois foi graças a vocês que aprendi muito, e me apaixonei por esta profissão. São todos muito especiais. Brilhem muito!

Por fim, quero agradecer a todos os que me acompanharam durante estes últimos anos, e contribuíram de alguma forma com que este sonho se tornasse realidade.

Resumo

O ambiente educativo assume-se como elemento fundamental do currículo na educação pré-escolar. Já no que respeita ao 1ºciclo, este tema é ainda alvo de poucos estudos no panorama educacional português, sendo que não vem referenciado nos documentos curriculares oficiais do 1ºciclo. Por sua vez, a autonomia das crianças é uma competência valorizada desde a primeira infância, existindo uma continuidade pedagógica na sua exigência às crianças, embora com intenções diferentes para cada ciclo de ensino inerentes às fases de desenvolvimento em que se encontram as crianças.

O presente estudo assume um carácter qualitativo e foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, tendo como tema “As Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico”. Com o intuito de compreender de que forma pode o ambiente educativo influenciar as crianças a ser mais autónomas, foram definidas as questões e objetivos de investigação, e elaborado um plano de ação.

Constatámos que a modificação deste ambiente, bem como a sua adaptabilidade ao grupo de crianças e às suas características tem implicações positivas na sua autonomia, sendo indispensável o papel do professor na promoção ou desenvolvimento dessa competência. O clima relacional deve ser positivo, devem existir espaços e tempos para intervenção livre das crianças, e estas devem ter conhecimento da sua rotina/horário que lhes permita fazer planos. Por último devem ainda ter acesso ao espaço e materiais da sala.

Palavras-Chave: Ambiente educativo; Autonomia; 1ºCiclo do Ensino Básico; Participação, Pré-escolar.

Abstract

The educational environment assumes a fundamental element of the kindergarten curriculum, representing a gap in the Portuguese educational practices regarding primary education. At the same time, references to it in the official curriculum are non-existent. On the other hand, the autonomy of children is a skill which is valued since early childhood education, with a constant demand for children to achieve it, although with different intentions, attending to the development stages of each child.

This is a qualitative study elaborated within the scope of Supervised Teaching Practice of the Master Course in Pre-School Education and Teaching of the first cycle of Primary Education, having as its theme “The Implications of the Educational Environment in Children’s Autonomy in Kindergarten and Primary School”. In order to understand how the educational environment can influence children to be more autonomous, we defined research questions and objectives, and established the action plan.

With the aim of achieving the proposed objectives, we adopted as methodological options the interview with the cooperating educator and teacher as well as participant observation, which allowed us to take pictures, field notes and narrative reflective.

The relationship climate must be positive, and there must be spaces and time for the free intervention of children. In addition, they must be aware of their routine and schedule allowing them to make plans. Finally, children must also have access to the activity room or classroom space, and materials.

Keywords: Autonomy; Educational Environment; Participation, Pre-School; Primary Education.

Lista de Siglas ou Acrónimos

1ºCEB - 1ºCiclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

EPE - Educação Pré-escolar

ECERS-R – Early Childhood Environment Rating Scale - Revised

MEM – Movimento da Escola Moderna

EC – Educadora Cooperante

PC – Professora Cooperante

Índice

Índice de Quadros.....	XI
Índice de Figuras	XII
Índice de Apêndices.....	XIII
Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Enquadramento Teórico	3
2.1. O Ambiente Educativo em EPE	3
2.1.1. Organização do ambiente de aprendizagem HighScope	6
2.1.2. Organização do ambiente de aprendizagem no Movimento da Escola Moderna..	8
2.1.3. Papel do Educador na Organização do Ambiente Educativo	11
2.1.4. Avaliação do Ambiente Educativo em EPE	12
2.2. O Ambiente Educativo no 1ºCEB	14
2.2.1. Organização do ambiente de aprendizagem no Movimento da Escola Moderna	16
2.2.2. Papel do Professor na Organização do Ambiente Educativo	18
2.3. Autonomia	22
2.3.1. Papel do Educador/Professor para a Promoção de Autonomia	26
Capítulo 3. Metodologia de Investigação.....	30
3.1. Opções Metodológicas	30
3.1.1. Investigação sobre a própria prática	31
3.1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	33
3.2. Plano de investigação	35
3.2.1. Descrição do plano/teia investigação	36
3.2.2. Questões e objetivos de investigação	36

3.2.3. Caraterização do contexto de EPE.....	37
3.2.3.1. Caraterização do ambiente educativo	37
3.2.3.2. Caraterização do grupo	39
3.2.4. Caraterização do contexto de 1ºCEB.....	40
3.2.4.1. Caraterização do ambiente educativo	41
3.2.4.2. Caraterização da turma	45
3.2.5. Plano de Ação	46
3.2.5.1. Apresentação do Esquema do plano de ação em EPE.....	46
3.2.5.1.1. Justificação do plano de ação em EPE	47
3.2.5.1.2. Calendarização do plano de ação em EPE	47
3.2.5.2. Apresentação do esquema do plano de ação no 1ºCEB	49
3.2.5.2.1. Justificação do plano de ação no 1ºCEB	50
3.2.5.2.2. Calendarização do plano de ação no 1ºCEB	50
Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão dos resultados	52
4.1. Contexto de EPE	52
4.1.1. Análise da entrevista à Educadora cooperante	52
4.1.2. Avaliação do ambiente educativo com recurso à escala ECERS-R	53
4.1.2.1. Cruzamento de dados recolhidos: entrevista à EC e ECERS-R.....	54
4.1.3. Atividade “Regras da Sala 4”	56
4.1.4. Atividade “Identificadores das áreas da sala”	58
4.1.5. Atividade “O que sentes?”.....	63
4.1.6. Atividade “Gostei muito... Não Gostei nada!”	65
4.2. Contexto de 1ºCEB	67
4.2.1. Análise da entrevista à Professora Cooperante.....	67
4.2.2. Atividade “Análise e Registo do Horário”	69

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-
de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico

4.2.3. Atividade “Mural de Post-its”	72
4.2.4. Atividade “Reuniões de Turma”	74
4.2.5. Atividade “Autorretrato e Opiniões dos Colegas”	76
Capítulo 5. Conclusões	80
5.1. Conclusões da dimensão investigativa	80
5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura	83
Referências	84
Apêndices.....	90

Índice de Quadros

Quadro 1 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Área de Formação Pessoal e Social	24
Quadro 2 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	25
Quadro 3 - Critérios do Paradigma Participativo. (Adaptado de Lincoln e Guba, 2000). ..	31
Quadro 4 - Horário Semanal do 1ºCiclo.....	43
Quadro 5 - Distribuição em idade e género dos alunos do 1ºCiclo.....	45
Quadro 6 - Indicadores da entrevista à EC	52
Quadro 7 - Indicadores da EC e resultados da ECERS-R.....	54
Quadro 8 - Atividade "Regras da Sala 4"	56
Quadro 9 - Atividade "Identificadores das áreas da sala"	59
Quadro 10 - Atividade "O que sentes?".....	63
Quadro 11 - Atividade "Gostei muito...Não Gostei nada!"	65
Quadro 12 - Indicadores da entrevista à PC	68
Quadro 13 - Atividade "Análise e Registo do Horário"	69
Quadro 14 - Atividade "Mural de Post-its"	72
Quadro 15 - Atividade "Reuniões de Turma"	74
Quadro 16 - Atividade "Autorretrato e Opiniões dos Colegas"	76

Índice de Figuras

Figura 1 - “Roda da Aprendizagem”, Post e Hohmann (2003, p.11).	6
Figura 2 - Ambiente de Aprendizagem (Adaptado de Forneiro, 2008, p.52).	15
Figura 3 - Disposição da sala de atividades em EPE.....	38
Figura 4 - Disposição da sala em 1ºCiclo	42
Figura 5 - Aplicação da ECERS-R: Pontos Fracos e Pontes Fortes	54
Figura 6 - Poster com as regras da sala	57
Figura 7 - Pintura com aquarelas das placas identificativas	60
Figura 8 - Placas das várias áreas da sala de atividades	61
Figura 9 - Apresentação das placas das áreas de trabalho da sala.....	62
Figura 10 - Produções das crianças na atividade "Gostei muito...Não gostei nada!"	67
Figura 11 - Relógio da Sala com cartões auxiliares	70
Figura 12 - Preenchimento do horário individual.....	70
Figura 13 - Horário afixado na parede da sala.....	71
Figura 14 - Adesão da turma ao mural	73
Figura 15 - Mural de Post-its após uma semana de utilização	73
Figura 16 - Exemplo de uma folha de reunião de turma	75
Figura 17 - Autorretrato de uma aluna e opinião da turma	77
Figura 18 - Reação da criança durante a atividade	78

Índice de Apêndices

Apêndice A – Guião da Entrevista à Educadora Cooperante	91
Apêndice B – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	93
Apêndice C – Escala de Avaliação do Ambiente ECERS-R.....	96
Apêndice D – Guião da Entrevista à Professora Cooperante	103
Apêndice E – Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante	105
Apêndice F - Atividade “Regras da Sala 4”	107
Apêndice G – Atividade “Identificadores das áreas da sala”	108
Apêndice H – “O que sentes?”	109
Apêndice I – “Gostei muito...Não gostei nada!”	110
Apêndice J – Atividade “Análise e registo do horário”.....	111
Apêndice K – Atividade “Mural de Post-its”	112
Apêndice L – Atividade “Reuniões de Turma”.....	113
Apêndice M – “Autorretrato e opinião dos colegas”.....	114

Capítulo 1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), no qual se inserem as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e de Seminário de Investigação de Apoio ao Relatório Final I e II, compreendidas nos anos letivos entre 2019 e 2021.

A problemática desta investigação deve-se sobretudo à existência de um interesse pessoal em aprofundar conhecimentos acerca do ambiente educativo e da relevância da sua organização enquanto promotora da autonomia das crianças. Por este motivo e após observação em contexto de estágio nas valências de jardim-de-infância e 1ºciclo do ensino básico, verificou-se a necessidade de compreender se as crianças têm um papel ativo na organização do espaço, se os materiais da sala estão acessíveis às mesmas e quem cuida deles, bem como perceber se as crianças participam nas decisões sobre a sua rotina, sala de atividades/aula, e se têm um papel ativo na organização do seu grupo ou turma, em função de um bom ambiente relacional.

Quando falamos de ambiente educativo, é importante considerar que este “se refere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)” (Forneiro, 2008, p.52), assumindo desta forma uma definição mais ampla e para além do espaço físico da sala de atividades ou de aula.

Desta forma, as relações entre o/a educador/a ou professor/a e as crianças adquirem especial importância uma vez que devem ser positivas e afetivas, pois só assim é possível que o adulto consiga orientar a criança de uma forma eficaz e proveitosa para ambos. Segundo Mogilka (1999) quando esta orientação é aceite pela criança, significa que é capaz de compreender a perspetiva do adulto, e percebe que a sua liberdade individual é realizada quando é adequada ao contexto e ao outro, esta perceção indica a autonomia da criança.

De forma a orientar o estudo, surgiram as questões de investigação: “De que forma o ambiente educativo é potenciador da autonomia?” E “Qual o papel do educador/professor para promover e respeitar os interesses e necessidades das crianças?”. Com o intuito de aprofundar e clarificar estes conhecimentos, e obter respostas para estas questões, definimos como objetivo geral “Compreender quais os contributos que o ambiente educativo tem na autonomia das crianças”, e como objetivos específicos “Promover a participação das crianças na organização do espaço” e “Identificar as conceções do educador/professor acerca

do ambiente educativo”. Com vista a atingir os objetivos propostos, as opções metodológicas adotadas foram a entrevista à educadora e professora cooperantes, e a observação participante da qual resultam fotografias, notas de campo e narrativas reflexivas. (introdução)

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, contando com uma breve Introdução, um Enquadramento Teórico subdividido em três subcapítulos, contendo a fundamentação que sustentou todo o período de prática.

Segue-se o capítulo referente às metodologias de investigação, onde são abordadas as opções metodológicas adotadas, e no qual se explanou todo o plano de investigação, do qual fazem parte as caracterizações e os planos de ações devidamente justificados de ambos os contextos de prática de ensino supervisionada.

O quarto capítulo destinou-se à apresentação, análise e discussão de resultados obtidos durante a investigação, e por fim, o quinto e último capítulo diz respeito às conclusões obtidas. Seguem-se as referências que sustentam este relatório, terminando com os apêndices.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo pretende-se abordar a definição e a importância que o ambiente educativo tem tanto na Educação Pré-Escolar (EPE), como no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), assim como os contributos dos modelos educativos na sua organização. É explorado também o papel que o educador/professor detém na organização deste ambiente, assim como recursos para avaliação do ambiente educativo em EPE.

2.1. O Ambiente Educativo em EPE

Devido à ausência de conteúdos programáticos nesta valência, o ambiente educativo detém elevada importância na educação pré-escolar, constituindo o suporte para a organização curricular do educador, na qual deve ser pensada uma organização cuidada do espaço, do tempo, dos materiais e das relações que se estabelecem nas salas de atividades (Cardona, 1999).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Silva et al. (2016) caracterizam o ambiente educativo como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (p.5).

Este ambiente é, de acordo com a teoria Bioecológica apresentada por Bronfenbrenner e Morris (1998), o mais íntimo de cinco níveis de influência (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) - que o meio exerce sobre o sujeito. O que significa que “para entender a complexidade das influências sobre o desenvolvimento, devemos ver a pessoa dentro do contexto desses múltiplos ambientes” (Papalia e Feldman, 2013, p. 67). Ao olhar para a educação pré-escolar através de uma perspetiva bioecológica, rapidamente compreendemos que o seu bom funcionamento resulta de vários sistemas em interação, e que para a criança em idade pré-escolar, o microsistema é aquele que exerce maior influência sobre si. Deste sistema fazem parte: a casa da criança, a sua família, a sua vizinhança e a sua sala educativa. Por sua vez, as relações que se estabelecem entre estas entidades, fazem parte do sistema imediatamente a seguir – mesossistema. Estes dois são os sistemas mais íntimos das crianças, logo, serão aqueles que maior impacto terão nas suas vidas.

Por este motivo, é importante que o educador contemple na sua prática e na organização que planeia para o ambiente educativo a articulação entre os vários sistemas que integram o estabelecimento educativo, tendo em consideração a organização do mesmo. A sua participação ativa “tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (OCEPE, 2016, p. 23).

O ambiente educativo assume um papel primordial na educação pré-escolar, devido à inexistência de “conteúdos programáticos, e também devido às características das crianças que se encontram nesta fase etária, é privilegiado como ponto de partida da aprendizagem” (Cardona, 1999, p. 133). Assim, a sua organização constitui o suporte curricular do educador, que deve fazer uma observação e reflexão cuidada acerca de todas as suas potencialidades, tal como mencionado nas OCEPE (2016) “a partir da observação que faz da exploração e da utilização dos espaços e dos materiais, das interações criança-criança e criança-adulto, da gestão do tempo, que o educador se mune de informação para que a organização do ambiente educativo seja melhorada e ajustada às necessidades do grupo de crianças” (p.17). Estes ajustes devem ser realizados sempre que o educador considere pertinente, após a sua observação e reflexão acerca da utilização e apropriação do espaço pelas crianças. Cardona (2007) acrescenta:

O processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças (p.11).

Pensar no ambiente educativo pressupõe pensar além da organização do espaço físico, contemplando a organização da sala, do grupo, do espaço, do tempo e das relações. (Bertram e Pascal, 2009, p.47), (OCEPE, 2016, p.22). Por sua vez, estes elementos inserem-se naquele que é chamado de Projeto Curricular de Grupo, que o educador desenvolve no início do ano e que deve contemplar as estratégias de organização para o desenvolvimento das orientações curriculares da educação pré-escolar, adequadas aos interesses e necessidades grupo.

No que respeita ao espaço físico, Cardona (1999) refere que as salas de atividades são organizadas permitindo a escolha das crianças pelos diversos tipos de atividades que o espaço e materiais possibilitam. Assim como no decorrer do dia podem ser dinamizados momentos de trabalho em grande ou pequeno grupo, contando com o apoio do adulto, ou até

mesmo de trabalho individual. A organização deste trabalho em sala implica pensar acerca do espaço e tempo disponíveis, uma vez que as atividades devem ser realizadas dentro de uma determinada estrutura de espaço e tempo.

A mesma autora reforça a importância desta estrutura estar bem definida e explicita uma vez que é importante que as crianças conheçam o funcionamento da sua sala de atividades, já que "só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido" (Cardona, 1999, p,136)

No que concerne à organização dos materiais Cepeda et al. (2011), valorizam a sua organização enquanto potenciadora da integração e autonomia de todas as crianças pelo que "deben facilitar el tratamiento de la diversidad en el aula y favorecer la relación entre las personas, la comunicación y la relación entre escuela y entorno, pero no deben impedir la movilidad del alumno en el centro y en el aula" (p.4).

Quanto às relações que se estabelecem neste ambiente, e assumindo uma dinâmica de interação, as OCEPE (2016) reforçam a importância de promover esta relação principalmente através do brincar, uma vez que esta atividade contribui para o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e para a aquisição progressiva da expressão oral.

O educador pode ainda apoiar-se num modelo curricular, que se define como sendo "uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo." (Serra, 2004, p. 39). Estes assentam numa teoria e sobre uma base de conhecimentos explícita, combinando os fundamentos e a ação, bem como a teoria e a prática aliadas à ética. (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018).

De acordo com Serra (2004), os modelos curriculares com maior relevância em Portugal são o Movimento da Escola Moderna (MEM), e o currículo de orientação cognitivista - HighScope. Por este motivo, iremos referir alguns pressupostos teóricos de ambos os modelos, que nos auxiliaram e foram utilizados no decorrer da investigação.

2.1.1. Organização do ambiente de aprendizagem HighScope

O modelo educativo HighScope tem influência nas teorias de Piaget, e centra-se sobretudo numa aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação para a qual Hohmann & Weikart (2004), referem a existência de ingredientes tais como “objectos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (p.162). O currículo HighScope está centrado nas iniciativas das crianças, ao fazerem planos e executá-los, permitindo ao educador alguma liberdade na gestão do grupo, e possibilitando o seu envolvimento e apoio para que as crianças realizem ações de forma autónoma (Hohmann e Weikart, 2004). Os princípios deste modelo estão representados naquela que é a “Roda da Aprendizagem” de seguida apresentada.

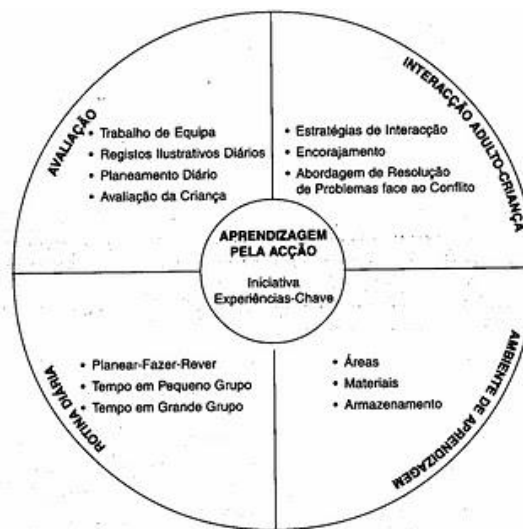


Figura 1 - “Roda da Aprendizagem”, Post e Hohmann (2003, p.11).

O eixo central desta roda é a aprendizagem pela ação que se caracteriza pelas aprendizagens significativas das crianças, quer sejam autoiniciadas ou apoiadas pelo adulto (Formosinho, 2018), e da qual fazem parte a escolha (a criança escolhe o que vai fazer), os materiais (utilizados pelas crianças de diferentes formas), o manuseamento (a criança pode manusear livremente os objetos), a linguagem (a criança consegue descrever o que executa), e o apoio (as soluções e a criatividade da criança são reconhecidas, e esta é encorajada pelo adulto e/ou pelas outras crianças (Brickman e Taylor, 1996). De acordo com os mesmos autores, a aprendizagem pela ação consiste numa abordagem que permite o desenvolvimento em pleno das competências que as crianças estão a adquirir, uma vez que lhes permite fazer escolhas do seu interesse, ganhar confiança em fazer planos e executá-los, e desenvolver a sua

independência através desta tomada de decisões e da resolução de problemas (Brickman e Taylor, 1996). Através de uma aprendizagem ativa, as crianças realizam descobertas sobre si próprias, sobre os outros, sobre o espaço, o tempo e os materiais, e essas descobertas são consideradas experiências-chave (Post e Hohmann, 2003). No entanto, e para que ocorra uma aprendizagem ativa, é necessária a criação de um clima de apoio, tendo como base as interações positivas, uma vez que a aprendizagem ativa pressupõe a existência de um processo social interativo, em que o apoio dos adultos é fundamental para a aquisição de diversas capacidades, tais como crescer, aprender e construir conhecimento do mundo.

Em torno deste eixo, observamos outros princípios deste modelo, nomeadamente as interações entre adulto-criança, que devem ser positivas para que as crianças “possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (Hohmann e Weikart, 2004, p.163). Os educadores são os adultos responsáveis que estão orientados por teorias e práticas acerca do desenvolvimento das crianças, e devem assumir uma postura onde se coloquem do ponto de vista das crianças. Desta forma, e na perspetiva de Post e Hohmann, o educador deve

encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação por parte da criança, estar atentos aos indícios das crianças em vez de imporem as suas próprias ideias, e assumir uma abordagem na resolução de problemas aos conflitos interpessoais das crianças em vez de as castigar ou resolver os problemas por elas (2003, p.14).

O ambiente de aprendizagem assume-se como outro dos princípios deste modelo, e deve ser sobretudo dinâmico envolvendo adultos, materiais e equipamentos que sejam não só adequados às necessidades das crianças, como também sejam desafiantes (Hohmann e Epstein, 2011). O espaço físico deve ser seguro e flexível, de forma a garantir conforto e variedade, favorecendo as necessidades e interesses impostos pelo desenvolvimento num ambiente em constante mudança e desafio. Deve existir uma grande variedade de materiais, e estes devem estar arrumados de forma personalizada e acessível às crianças. Por sua vez, os materiais e o espaço físico são organizados em várias áreas de brincadeira e de interesse bem definidas (Post e Hohmann, 2003), (Hohmann e Weikart, 2004). Estas estão organizadas assegurando a visibilidade dos materiais e objetos que contém, e devem ser alteradas consoante os interesses das crianças. Os materiais e objetos devem ser numerosos permitindo a variedade de brincadeiras.

Também inserida na roda de aprendizagem, é importante que a rotina ofereça uma estrutura para os acontecimentos diários e que permita que a criança saiba como pode utilizar o espaço, que tipo de interação pode estabelecer com adultos e com crianças e em que período do dia o pode fazer (Hohmann e Weikart, 2004). Nestes momentos diários, inserem-se o tempo de escolha livre, de refeição, de exterior, os tempos de grande grupo, e as interações usuais com os adultos durante estes momentos (Post e Hohmann, 2003).

Por último, outro dos eixos é a avaliação que verifica se as respostas educativas oferecidas são relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (Formosinho, 2018). É essencial que o educador reconheça a capacidade que a criança tem de fazer escolhas e de tomar decisões, e esta deve estar presente na planificação do espaço. Por último, o apoio dos adultos também assume um papel fundamental, que deve estar refletido na organização cuidada e pensada do espaço, havendo um lugar para os adultos observarem as crianças e para participarem nas suas brincadeiras.

O educador deve trabalhar em equipa e em cooperação com as famílias das crianças, garantindo uma continuidade de cuidados entre a casa e o centro educativo, enquanto observa as crianças nas suas tarefas diárias, e ajusta as suas intenções, o espaço, os materiais ou as propostas em função das observações que realiza. Durante estas observações, o educador deve efetuar registos episódicos diários, que o ajudarão no processo de planificação em equipa, e que devem também ser partilhados com as famílias, para que as crianças sintam um apoio consistente entre estes dois elementos (Post e Hohmann, 2003).

2.1.2. Organização do ambiente de aprendizagem no Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) consiste num projeto de intervenção social, criado em Portugal cujas finalidades se prendem com uma organização social das aprendizagens com base na cooperação, diálogo e negociação, com uma forte vertente democrática (Niza, 1998). De acordo com Folque e Bettencourt (2018), a comunicação e a cooperação são um processo fundamental entre todos os participantes. Serralha (2009) acrescenta que a apropriação dos conhecimentos resulta do envolvimento das crianças em projetos cooperativos de investigação, com vista a responder a dúvidas das crianças, permitindo a compreensão de alguns acontecimentos do seu quotidiano. Nesta perspetiva, Folque (1999) defende que a gestão do trabalho partilhada com as crianças permite a sua participação de forma democrática, e o desenvolvimento do sentido da cooperação.

Devido à forte vertente comunicativa deste modelo, em que “a fala surge como instrumento de regulação” (Serralha, 2009, p.24), a multiplicidade de interações comunicativas propícia a ocorrência de conflitos com o grupo, que devem ser encarados como eventos benéficos, devido aos processos desencadeados pela sua tentativa de resolução, enquanto porta de acesso para as crianças adquirirem competências e valores sociais (Serralha, 2009).

Outra característica deste modelo, conforme Niza (2020) refere, é a organização dos docentes em grupos cooperativos, garantindo que as práticas pedagógicas dos docentes são assentes numa reflexão teórica permanente entre estes, resultando assim na melhoria das suas práticas, através da troca de experiências constante.

As crianças e os educadores deverão criar conjuntamente as condições favoráveis para que ocorra aprendizagem, planificando, partilhando responsabilidades e avaliando em conjunto, num processo assente na negociação progressiva (Niza, 2020).

No que concerne à organização das salas de atividades, o ambiente deve ser agradável e estimulante, e as paredes devem expor as várias produções das crianças. A sala deve fornecer às crianças todas as oportunidades para que possam aprender, a partir de seis áreas de atividades e uma área polivalente para os trabalhos coletivos. Os recursos existentes nas salas são distribuídos por essas áreas de atividades, que de acordo com Mendes e Cunha (2014) podem ser: biblioteca, oficina de escrita, laboratório de matemática, laboratório de ciências, *atelier* de artes plásticas, construções e carpintaria, cultura alimentar e área da dramatização.

Como instrumentos de regulação, são utilizados um “Mapa de Presenças”, onde cada criança deve marcar a sua presença mensalmente, contribuindo para a apropriação da noção temporal; “Mapas de Atividades” que incluem os nomes das crianças e os nomes das áreas de interesse da sala ou as atividades possíveis de realizar com os materiais da sala (como por exemplo contagens, ou pesagens), um “Diário de Grupo” que permite ao grupo avaliar a semana e fazer sugestões para a semana seguinte, através de quatro colunas (“Gostei”, “Não gostei”, “Fizemos”, “Queremos Fazer”) permitindo ao grupo realizar uma avaliação da semana anterior, e um planeamento da semana seguinte (Folque, 1999, Mendes e Cunha, 2014). Para além destes instrumentos, Niza (2020), refere a existência de uma “Lista Semanal dos Projetos”, onde as crianças registam questões para as quais procuram respostas, definem formas de recolher informação que lhes permita tirar conclusões, e por fim, comunicam os seus resultados; e o “Quadro Semanal de Tarefas”, onde estão afixadas as várias tarefas associadas às rotinas (limpar a sala, preparar as mesas para a refeição, entre

outras), e onde semanalmente um grupo de alunos se encarrega de desempenhar determinada tarefa.

Respeitante à rotina, é considerada indispensável para a criação de um ambiente seguro, e segue uma ordem bastante específica. Tal como refere Folque (1999), no período da manhã as crianças são recebidas num momento de acolhimento em grupo, onde planeiam atividades e projetos para realizar individualmente ou em pequenos grupos, definindo assim planos de trabalho. O final da manhã reserva-se à comunicação das aprendizagens realizadas pelas crianças, tanto individuais como em grupo. Segue-se o almoço, servido com ajuda das crianças, e que “constitui um momento importante de autocontrolo e formação social” (Niza, 2020, p. 153). No período da tarde, realizam-se atividades culturais, tais como “contar histórias, cozinhar, conferências, e correspondência com outras escolas, assim como a vinda de pais e outros convidados da comunidade” (Folque, 1999, p.8). Geralmente estas atividades seguem uma ordem específica consoante o dia da semana.

Após a realização destas atividades, o grupo reúne-se em conselho da tarde, com o intuito de rever as experiências do dia, tendo lugar a avaliação das suas ações. Este conselho é diferente à sexta-feira, onde se efetuam as leituras dos instrumentos de regulação utilizados nas salas, e onde se começam a pensar nos planos para a semana seguinte. Segundo Niza (2020), neste conselho são avaliadas as responsabilidades assumidas semanalmente, e decidem-se as crianças responsáveis pelas tarefas da semana seguinte. É também realizada uma reflexão sobre os juízos positivos e negativos que ocorreram durante a semana e é através desta que “se constroem regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que são fixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho” (p.153).

Niza (2020) afirma que este modelo assenta ainda numa forte comunicação com as famílias e com a comunidade envolvente, uma vez que são tidos como atores importantes no processo educativo, assim como considerados uma valiosa fonte de conhecimento e de informação, motivo pelo qual deverão ser convidados a participar em sessões semanais dentro ou fora do jardim-de-infância.

2.1.3. Papel do Educador na Organização do Ambiente Educativo

O educador detém um papel de elevada importância na organização do ambiente educativo, uma vez que é sua responsabilidade de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, respeitante ao perfil do educador de infância “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. No que concerne à organização do espaço e materiais, esta também é da responsabilidade do educador e deve ser cuidada, garantindo a existência de materiais estimulantes e diversificados. Quanto à organização do tempo, esta deve proporcionar às crianças uma progressiva apreensão de referências temporais. Sendo também sua responsabilidade reunir condições de segurança e bem-estar junto das crianças.

Esta responsabilidade também está patente nas sugestões de organização curriculares da Circular nº17 de 10 de outubro, referentes à Gestão do Currículo na Educação de Infância, em que cabe ao educador definir as estratégias para aplicação das orientações curriculares em função de características específicas dos grupos de turma, para poder definir um projeto curricular de grupo. Mais concretamente no que diz respeito à organização do ambiente educativo, o educador deve ter em conta a organização do grupo, do espaço, do tempo, da equipa, e do estabelecimento educativo. De acordo com as OCEPE (2016) “o planeamento do projeto curricular de grupo vai sendo regulado e melhorado, através da avaliação, tanto da intervenção do/a educador/a na organização do ambiente educativo e no desenvolvimento do processo, como dos efeitos dessa intervenção na evolução do grupo e nos progressos de aprendizagem de cada criança” (p.17). Isto significa que no decorrer do ano, o projeto pode sofrer alterações para que o educador consiga garantir práticas de qualidade e ajustadas às necessidades e interesses do grupo com o qual trabalha. Em concordância com esta forma de trabalho está também um estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009) que aconselha que a organização do ambiente educativo seja ajustada “em função das competências e objetivos mais específicos a identificar e promover, considerando as particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças ou de crianças individuais” (Portugal, p. 59).

Segundo o Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (2009), no que diz respeito à organização do ambiente educativo, o educador:

“-Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

-Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;

-Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

-Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;

-Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.” (p.42)

As OCEPE (2016) realçam ainda a importância da organização do ambiente educativo, afirmando que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (p.17).

2.1.4. Avaliação do Ambiente Educativo em EPE

É através da avaliação do ambiente educativo que o profissional obtém as informações necessárias para ajustar as suas intenções educativas de forma a garantir práticas de qualidade. A principal estratégia para se avaliar reside na observação do ambiente, das crianças e das suas produções. “Estas estratégias pretendem proporcionar informações que apoiem as/os profissionais na melhoria das suas intervenções e no planeamento do seu trabalho” (Cardona, 2007, p.10).

Com o intuito de realizar uma avaliação ao espaço de atividades do estágio em Educação Pré-escolar (EPE), recorreu-se a uma Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised - ECERS-R, 2008), que é amplamente utilizada em diversos estudos na área da educação em Portugal. De acordo com Harms, Clifford e Cryer (2008), esta escala resulta da revisão da Escala ECERS, onde foi mantido o formato e a definição compreensiva de meio ambiente, com conteúdos atualizados e com o acréscimo de indicadores de cotação que permitem uma maior especificidade a determinar a qualidade dos mesmos, de forma a garantir uma avaliação de qualidade,

acompanhando assim as mudanças ocorridas na área da educação desde a publicação da ECERS em 1980.

Esta escala foi concebida para avaliar salas de atividades de crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos, e é composta por sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem - Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal. Todas elas são compostas por diversos itens de avaliação perfazendo um total de 43 itens que são cotados a uma escala de 7 pontos, sendo que 1 é considerado inadequado, e 7 considerado excelente.

No que respeita à fidelidade da escala, de acordo com Harms et al. (2008), a mesma apresenta fidelidade ao nível do indicador, do item e do resultado global. Tendo em conta os 470 indicadores que compõem a escala, a percentagem de fidelidade é de 86,1%.

Segundo uma análise de conteúdo conduzida por Bairrão et al (2006), é possível verificar que esta escala vai ao encontro das OCEPE (2016), uma vez que permite obter informações de carácter qualitativo e quantitativo sobre as diferentes áreas contempladas nas orientações curriculares. O mesmo autor aponta o facto de a escala ser inclusiva, contemplando adequação a contextos onde existam crianças com necessidades educativas, de ter em linha de conta as necessidades das crianças e as preocupações das famílias, e de ser uma escala com larga aceitação internacional, elaborada tendo em conta investigações realizadas em diversos países, acerca da qualidade dos contextos e a sua influência no desenvolvimento das crianças (Bairrão et al, 2006).

É possível utilizar esta escala para diversos fins, segundo os autores Harms et al. (2008), tais como para autoavaliação, monitorização, avaliação ou melhorias dos programas, e para fins de investigação. Neste sentido, aplicámos a escala em contexto de investigação sobre a própria prática, com a finalidade de identificar quais as áreas prioritárias de intervenção, isto é, as áreas com menor cotação na escala. Deste modo, efetuámos uma observação inicial, explicitada no Capítulo 4, sendo nossa intencionalidade transformar os pontos fracos em pontos fortes, de forma a garantir um ambiente educativo de maior qualidade, e assim compreender os seus efeitos na autonomia das crianças.

2.2. O Ambiente Educativo no 1ºCEB

No que diz respeito ao ensino básico, o artigo 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo expressa a sua universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, durante o período de 9 anos. Sendo objetivo deste ciclo de ensino a aquisição de conhecimentos basilares que servirão de suporte a aprendizagens futuras, assegurando métodos teóricos e práticos, com recurso a diversos instrumentos e métodos de trabalho, mas também o trabalho com as crianças para serem cidadãos autónomos e responsáveis, visando a promoção do sucesso educativo. Para que estes propósitos sejam atingidos, e com vista ao sucesso escolar de todos os alunos, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, valores, visão e áreas de competências, e que constitui a matriz comum para a tomada de decisões curriculares durante a escolaridade obrigatória, onde estão reunidas diversas competências que os alunos devem adquirir, de forma a estarem preparados para as profissões e desafios do futuro.

Ainda que este documento seja basilar para a tomada de decisões a nível curricular, o documento legislativo que estabelece o currículo do ensino básico é o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, no qual se definem as Aprendizagens Essenciais (AE) como “as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”, num currículo no qual se integram também os programas e as metas curriculares.

Embora não seja feita referência ao ambiente educativo nos documentos curriculares respeitantes ao 1ºCiclo, este ambiente deve ser considerado para além da noção de espaço físico, atendendo às dimensões propostas por Forneiro (2008), “do ponto de vista escolar, podemos entender o ambiente como uma estrutura de quatro dimensões claramente definidas e interrelacionadas entre si: a dimensão física, a dimensão temporal, a dimensão relacional e a dimensão funcional” (p.52).



Figura 2 - Ambiente de Aprendizagem (Adaptado de Forneiro, 2008, p.52).

No que respeita à dimensão física, o espaço de sala de aula é atribuído ao professor e à turma no início do ano letivo, e a sua gestão produz “efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (Arends, 1995, p.85). Outra componente integrante do ambiente educativo é a dimensão temporal é condicionada pelo controlo que o sistema educativo português detém sobre o Currículo, na medida em que define as áreas curriculares, através de uma estrutura de disciplinas com horas de lecionação específicas (Pacheco, 2008).

Se na educação pré-escolar, a sala de atividades é vista como um local de aprendizagens com áreas bem definidas, permitindo momentos de lazer com atividades mais lúdicas, no 1ºciclo, esta visão altera-se substancialmente. A sala de aula é vista como o local indicado para aprender e “favorece-se o trabalho em detrimento do jogo e as crianças têm menos possibilidade de escolher as tarefas” (Serra, 2004, p.18).

Por último, a dimensão relacional é apontada como um eixo de grande relevância, na perspetiva de Duarte (2005) que reforça a necessidade deste ambiente abranger as diversas relações que nele se estabelecem, tornando-se um espaço significativo de construção de cultura, sendo também ele o cenário onde existem e se desenrolam as condições favoráveis à aprendizagem dos alunos. Desta forma, importa que o professor se foque na existência de

relações e interações favoráveis à aprendizagem, dado que “relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável” (Portugal, 2008, p. 45).

Segundo Serra (2004), o 1ºciclo do ensino básico deve ser visto como uma continuação da educação pré-escolar, daí a importância de encontrar um apoio nas vivências das crianças, sendo indispensável uma articulação que possibilite um crescimento apoiado desde a EPE com o 1ºCEB, não esquecendo as diferenças que separam estes dois níveis, no que respeita aos objetivos e às metodologias específicas. Esta articulação do currículo não significa realizar as mesmas atividades, mas sim refletir sobre os seus objetivos, e relacioná-los com o currículo do 1ºciclo e com as orientações curriculares da educação pré-escolar, equacionando as vantagens de um trabalho cooperativo entre crianças de diversos níveis.

2.2.1. Organização do ambiente de aprendizagem no Movimento da Escola Moderna

O modelo do Movimento da Escola Moderna em 1ºCEB está assente nos mesmos princípios e propostas que foram enunciadas na EPE, uma vez que este modelo se caracteriza pela interação pedagógica entre os profissionais dos vários níveis de ensino. Encontrando-se estruturado em três alicerces: circuitos de comunicação, estruturas de cooperação e participação democrática (Niza, 1998).

Os circuitos de comunicação advêm da necessidade de se “criar um clima de livre expressão nos alunos” (Niza, 1998, p.3), para que estes construam o seu conhecimento apoiado num clima de interações positivas. As estruturas cooperativas, pressupõe o trabalho em grupo ou a pares, em que o aluno só experimenta o sucesso quando o/os seu/seus parceiros também atingem os objetivos propostos. Os alunos aprendem competências de cooperação “importantes na sociedade, já que muito do trabalho adulto é realizado em organizações amplas e interdependentes” (Arends, 1995, p.372). Por último, a participação democrática “pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar” (Niza, 1998, p.8).

No que respeita à organização da sala de aula, na perspetiva de Niza (1998), esta deve proporcionar um envolvimento estruturado de forma a facilitar o ambiente de aprendizagem que se pretende para os alunos. Assim, a sala de aula transpõe as intenções do professor. Caso o professor pretenda a construção de uma aprendizagem de livre comunicação e de

aprendizagem cooperativa, deve modificar a sala em detrimento desta intenção. A partir da reflexão das suas experiências profissionais anteriores, Louseiro (2005) dá algumas indicações tais como

agrupar as mesas, para que a interação entre os alunos pudesse ser maior em todos os momentos de trabalho; organizar várias áreas de trabalho (apoio específico), como a área de escrita (computador), a biblioteca e a área das expressões; estruturar áreas de apoio geral a todo o trabalho do grupo, como sejam a bancada com os ficheiros e respectivos registos de pilotagem, o espaço do material cooperativo e o espaço destinado à organização cooperada do grupo dispondo desde o início dos registos principais: presenças, mapa do tempo, calendário, diário de turma e programa curricular do ano de escolaridade, com linguagem adaptada às crianças (p.16).

Neste sentido, as salas devem conter um armário com materiais de desgaste de fácil acesso aos alunos e de livre utilização, uma bancada de ficheiros catalogados, divididos pelas várias componentes do currículo, contendo uma tabela de dupla entrada para que os alunos registem os ficheiros já realizados. Deverá existir também um *placard* para os vários instrumentos de pilotagem, como por exemplo o mapa de presenças, mapa de leitura, mapa de projetos, entre outros. Para além destes, devem existir áreas de apoio, que se caracterizam pelo “*atelier* de expressão plástica (com o respetivo expositor para rotação dos trabalhos realizados), a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, um núcleo de documentação e informação, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de escrita e edição, com o expositor de correspondência” (Niza, 1998, p.11).

Na base deste modelo está a apresentação dos conteúdos curriculares aos alunos, no início do ano. Santana (2006) considera que “a simples apresentação e exposição dos programas no início do ano é claramente insuficiente para que as crianças possam ficar a conhecer os conteúdos e as exigências da escola, sobretudo no 1º Ciclo” (p.15).

Niza (1998) reforça a necessidade de tempo semanal para alguns tempos estruturantes do currículo, tais como o Conselho de Cooperação, destinado à elaboração do plano de trabalho semanal e ao debate de ocorrências positivas e negativas, assim como sugestões de resolução. Louseiro (2005) destaca momentos de Conselho diários, para planificação e avaliação do dia, momentos de Conselho semanais, onde se discutem as ocorrências, e se faz uma avaliação e planificação semanal, ou Conselho Extraordinário que “correspondem a

todas as vezes em que é preciso parar, lembrar regras, decidir coisas urgentes que não podem ficar para o conselho de sexta-feira” (Louseiro, 2005, p.19).

O tempo de Trabalho nos Projetos, que requer um tempo próprio de planeamento, execução e comunicação, sobre assuntos do interesse dos alunos, que definem previamente o que querem saber, onde podem procurar, e por fim apresentam as conclusões à turma ou à comunidade educativa, sendo que esta comunicação se insere noutra eixo central; o tempo para as Comunicações e por último, o tempo para o Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula, que corresponde a uma hora por dia. “É nestes momentos que o professor trabalha com alunos que apresentem dificuldades específicas, o que obriga a uma negociação na turma, durante a planificação diária e semanal.” (Santana, 2006, p.18). Este tempo é destinado ao trabalho autónomo dos alunos, que trabalham individualmente ou a pares nas áreas curriculares onde têm mais dificuldades, e onde realizam Ficheiros ou outras atividades de consolidação, desenvolvendo assim o seu Plano Individual de Trabalho (PIT). Este plano inclui uma diversidade de atividades acordadas em Conselho, e espaço para a sua planificação, registo e avaliação no decorrer da semana. Santana (2006) destaca a importância deste plano, no que respeita à diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, afirmando que “este instrumento sempre permitiu operacionalizar a diferenciação do trabalho que defendemos, ou seja, a que permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (p. 20), garantindo que todos os alunos dispõem de meios e oportunidades para aprender, atendendo às suas diferenças.

Assumindo uma visão de articulação curricular e transição entre a educação pré-escolar e o 1ºciclo do ensino básico, a utilização/experimentação do mesmo modelo pedagógico em ambos os contextos, pode beneficiar a aprendizagem e autonomia dos alunos devido aos princípios e os pressupostos que são exigidos às crianças serem os mesmos em ambos os níveis, mas também por encontrarem semelhanças nos instrumentos de pilotagem utilizados nas salas de aulas e de atividades, e pelo trabalho cooperativo que também é exigido aos educadores e professores integrados neste modelo educativo.

2.2.2. Papel do Professor na Organização do Ambiente Educativo

Tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, referente ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do ensino básico, é

possível constatar que não são feitas referências ao ambiente educativo, nem à sua organização no 1ºciclo, contrariamente às condições que verificamos na educação pré-escolar, onde este é visto como um eixo central na operacionalização do currículo. No entanto, e atendendo às dimensões propostas por Forneiro (2008), assumindo as várias dimensões do ambiente educativo é possível definir o papel do professor na organização do ambiente educativo atendendo às várias dimensões.

Primeiramente, importa ter presente que este ciclo de ensino se baseia na monodocência integral com apoios, conduzindo a uma responsabilização total do professor por todos os processos educativos dos alunos, facilitando a gestão do tempo e do espaço, mas também uma proximidade pedagógica entre alunos e professores, conduzindo a um ensino mais centrado na criança. Esta interação com as crianças deve-se ao grande acompanhamento e conhecimento de cada uma delas por parte do professor (Formosinho e Machado, 2018).

No âmbito do Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho, é conferida alguma flexibilidade aos professores, no que respeita à organização dos alunos, do trabalho e na gestão do currículo, adaptando as suas abordagens sempre que se justifique, tendo como finalidade que todos os alunos atinjam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Na perspetiva de Fernandes (2005) ainda que o professor disponha de alguma autonomia dentro do seu espaço educativo – sala de aula – e na orientação da sua turma, acaba sempre por sentir limitações a nível temporal e espacial, limitações ao nível cumprimento do currículo nacional e da posterior avaliação dos alunos. Desta forma, o professor vê-se limitado na organização temporal, apenas podendo decidir o tempo gasto em determinada atividade, mas também na organização espacial, sendo que lhe é atribuída uma sala de aula com algumas limitações ao nível do mobiliário existente, restando a escolha da disposição do mobiliário. Esta é uma preocupação frequente dos professores, uma vez que esta disposição tem influência na aprendizagem dos alunos.

Nesta linha de pensamento, Niza (1998) refere que “o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar” (p.9). Assim, o professor deve realizar diversos ajustes no decorrer do ano letivo, de forma a potenciar o bem-estar dos alunos, bem como a sua aprendizagem e autonomia dentro do espaço educativo. Neste sentido, Walters e Frei (2007), referem pontos-chave a que o professor deve estar atento, e que podem ser modificados ao longo do tempo

Such adjustments include consideration of the affective environment when students enter and spend the day or period in the classroom; the physical setup that determines how students move through the room with materials and during activities; the overall management system that facilitates student knowledge of rules, expectations, and consequences; and, most importantly, well-planned instructional time that allows students to learn the necessary curriculum topics (p.35).

No âmbito da disposição espacial Arends (1995) sugere a disposição em filas e colunas caso o professor queira a atenção dos alunos mais focada numa direção, a disposição em círculo para momentos de discussão e para trabalho autónomo, ou a disposição em grupos para a aprendizagem cooperativa ou tarefas em pequenos grupos. No caso de se utilizar esta disposição espacial, caso o professor pretenda que os alunos fiquem de frente para si, serão necessárias algumas alterações às carteiras dos alunos, pois para que a utilização do espaço seja eficaz, é necessária alguma flexibilidade por parte do professor na organização da sala conforme as aprendizagens que pretende promover.

Um estudo efetuado por Cepeda et al. (2011), onde se recolheram diversas opiniões de profissionais dos vários níveis educativos acerca da utilização de vários espaços no ambiente de aprendizagem, concluiu-se que “los profesores tenían una postura favorable respecto a la utilización del trabajo por rincones, pero siempre aplicado en la etapa de Educación Infantil, ya que en Primaria se utiliza una metodología totalmente diferente, normalmente por decisión en la programación general” (p.10). De acordo com os autores do estudo, a criação destes espaços em sala de aula pode revelar-se vantajosa, na medida em que confere alguma autonomia à turma, e permite ao professor apoiar os alunos com maiores dificuldades.

Respeitante ao clima da sala de aula, que deve ser marcado por interações positivas, sendo que as relações entre professores e alunos são muito pessoais e personalizadas neste nível de ensino, existindo uma interdependência entre estes dois atores sociais. (Fernandes, 2005). É possível constatar que na perspetiva de Arends (1995), a interação que ocorre em sala de aula, é o resultado de várias pessoas com motivações pessoais diferentes, que dão resposta aos restantes elementos que se encontram dentro do mesmo contexto social.

O clima de sala de aula advém destas interações e determina os comportamentos dos alunos, assim como a sua disposição para a aprendizagem social e escolar. Cepeda et al. (2011), referem mesmo que a aprendizagem dos alunos é mais gratificante caso exista interação entre

professor-aluno, sendo mais vantajoso este contacto do que a utilização de alguns recursos didáticos.

É possível afirmar que o clima e as interações na sala de aula assumem um papel primordial, sendo apontadas no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 6 de julho, como uma das estratégias que o professor deverá ter em conta na operacionalização do currículo. Assim, de acordo com a alínea i) do mesmo, o docente “relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens”. Sendo esta a única referência observada nos documentos oficiais respeitante a uma das dimensões do ambiente educativo.

No âmbito da pandemia Covid-19, surge o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, que estabelece as medidas excepcionais e temporárias na área da educação, prevendo medidas para o ensino presencial e não presencial. Estando reunidas as condições para o ensino presencial, “as escolas reorganizam os espaços, as turmas e os horários dos professores e dos alunos, de modo a garantir, em contexto de sala de aula, o cumprimento das normas de higienização e o adequado distanciamento social”. Esta situação é certamente mais benéfica face ao ensino não presencial, contudo continua a ser limitativa, impedindo tanto a proximidade entre professores e alunos, como de alunos entre si, que já se provou ser proveitosa para a existência de um clima de aprendizagem favorável.

Para além da influência da pandemia, e na perspetiva de Formosinho e Machado (2018), devido à mobilidade docente inerente à carreira profissional, pode muitas vezes existir uma degradação da qualidade do ensino, marcada devido à mudança de professor titular, já que existe a possibilidade de certas turmas terem um professor titular diferente todos os anos letivos. Neste caso, os alunos vêm-se numa descontinuidade pedagógica e relacional provocando efeitos nefastos na sua formação, uma vez que a continuidade de ciclo com o mesmo professor pode não ser uma realidade para muitas turmas, assim como os métodos de trabalho aplicados pelos vários docentes não seguirem a mesma linha orientadora, podendo por isso, ser bastante variáveis os métodos de trabalho, assim como a liberdade dada aos alunos para uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Autonomia

De forma a compreender as influências que o ambiente educativo pode exercer no que respeita à autonomia das crianças, implica referir quais os comportamentos ou atitudes observáveis nas crianças, que indiquem estarmos perante uma criança autónoma. Importa então compreender o significado de autonomia, que vai além do ser capaz de cuidar de si próprio enquanto liberdade de escolha e de opinião conferida pelo adulto à criança, para que se possam efetuar juízos sobre as implicações que o ambiente educativo exerce sobre a mesma.

O termo autonomia, significa ser capaz de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes sejam impostos por outros – ser autónomo é ser capaz de se autorregular (Mogilka, 1999), esta autorregulação transcende a aquisição da autonomia de carácter físico como lavar os dentes, alimentar-se ou vestir-se, refletindo-se na vontade própria da criança e nas competências que vai adquirindo do meio que a rodeia (Brites, 2015).

Para a formação da autonomia, as OCEPE (2016) defendem que é necessário a partilha de poder entre o educador e as crianças, permitindo que estas façam escolhas e tomem decisões. Esta necessidade de partilha de poder parece ser consensual já que também é apontada no Manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (2009), “que a autonomia da criança apenas é passível de desenvolvimento quando a esta é permitido envolver-se em processos de partilha de poder, discussão e decisão face a situações reais do seu quotidiano” (p. 207).

Quando falamos desta partilha de poder, falamos também de regras que devem ser compreendidas e aceites por todos, e para isso é indispensável que as crianças participem na sua elaboração (OCEPE, 2016).

Em suma, verifica-se autonomia quando se tomam decisões coletivas necessárias ao bom funcionamento do grupo. Este pensamento é enfatizado por Portugal e Laevers (2018), que também defendem que “a construção da autonomia evidencia-se na capacidade da criança em fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p.46), o que significa que não só é importante que as crianças tenham uma participação ativa na organização social do grupo, mas também que façam planos e os executem, pois só desta forma estarão verdadeiramente “envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 37).

Também Lino (2014), afirma que ao “facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p.140). Na perspetiva de Brites (2015) a aquisição da autonomia requer a construção de um conjunto de regras que influenciam as ações da criança, facilitando a sua interação com outras crianças e com adultos. Esta construção é um processo que se estabelece ao longo do tempo, em que a criança tem liberdade para fazer escolhas, embora restringida pelo que a rodeia.

Por sua vez, e para que as crianças possam elaborar planos e executá-los de forma autónoma é de grande importância que estejam familiarizadas com o espaço e com as suas possibilidades. Pois só desta forma, segundo Cardona (1999) “a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (p. 136).

Brites (2015) alerta também para a importância da existência de um respeito mútuo nas salas de atividades enquanto fator promotor da autonomia das crianças, já que o respeito que a criança demonstra ter para com os outros, irá refletir-se desenvolvimento da sua autonomia. Esta desenvolve-se sobretudo devido às vivências em sociedade, embora as características pessoais de cada criança exerçam alguma importância neste processo, tornando o desenvolvimento da autonomia variável. Estas características pessoais devem-se aos reforços atribuídos às crianças pelos pais ou adultos de referência, que podem facilitar ou não o desenvolvimento da autonomia nas crianças, mesmo as que são portadoras da mesma cultura e de relações sociais semelhantes. Sendo que Barros (2008) afirma que “a autonomia é adquirida através da negociação e do reforço e é posta em prática consoante o contexto ou meio em que a criança está inserida” (p.7).

Neste sentido, Barrable (2019) afirma que o desenvolvimento desta competência está relacionado a uma maior progressão académica, reforçando a importância do ambiente educativo e do trabalho conjunto entre o professor e as famílias.

When we think about autonomy in young children, the environment and socialising agents (e.g. parents, teachers) must be actively supportive of the child’s tendency to lead the self. In traditional educational contexts (e.g. classroom), Autonomy Support (AS) and autonomy supportive teachers have been found to correlate with higher academic achievement (p. 291).

Na perspetiva de Portugal (2008), e assumindo que toda a escolaridade é norteadada pelos mesmos objetivos desenvolvimentais, curricularmente articuladas com os ciclos escolares

anteriores e posteriores, procede-se à organização do ambiente educativo. Esta organização requer bom senso, e um enquadramento referencial no que respeita ao desenvolvimento das crianças de diferentes grupos etários.

Segundo a Lei n.º46/86 de 14 de outubro, o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (Artigo 2º alínea 4). Nesta perspetiva, é possível articular curricularmente as OCEPE (Pré-escolar) e as Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (1º Ciclo), no que respeita à formação de cidadãos autónomos, sendo que o Pré-escolar integra a “Formação Pessoal e Social”, e o 1º Ciclo, o “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”.

No âmbito da Educação Pré-escolar, estamos perante uma criança autónoma, quando alguma das situações descritas no Quadro 1 se verifica:

Quadro 1 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Área de Formação Pessoal e Social

Formação Pessoal e Social
Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia.
Conhece os materiais disponíveis, a sua localização e se apropria progressivamente da utilização de jogos, tintas, pincéis, lápis etc., servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisa.
Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.
Escolhe as atividades que pretende realizar e vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para as levar a cabo, sem perturbar o grupo.
Se encarrega das tarefas que se comprometeu realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma.
Adquire um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos.
Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai procurando pô-los em prática.
Tem consciência dos riscos físicos que pode correr e adota normas de segurança em casa, no jardim-de-infância e na rua.
Se preocupa com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo.

Nesta etapa da educação pré-escolar, a autonomia está muito relacionada com ações ou perceções que a criança demonstra no decorrer do dia. Na visão de Cardoso (2020) a rotina assume um papel importante, na medida em que torna a criança menos dependente do adulto

devido à consciência dos vários momentos que compõem o seu dia. Por este motivo, as rotinas devem proporcionar confiança e autoestima às crianças, sendo desenvolvidas em conjunto com o adulto, para que ocorra um envolvimento e desenvolvimento da sua autoestima.

No âmbito do 1ºCiclo, pretende-se que os alunos sejam capazes de realizar determinados comportamentos reveladores de autonomia, conforme consta no quadro que se segue:

Quadro 2 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;
Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;
Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.

Verificam-se diferentes marcos reveladores de autonomia nos dois ciclos, uma vez que a educação pré-escolar pretende que as crianças adquiram atitudes autónomas no decorrer do seu dia, assumindo uma visão globalizante da mesma e assente no fenómeno educativo.

Enquanto no 1ºciclo, a autonomia se relaciona sobretudo com as aprendizagens que as crianças devem adquirir, sendo características próprias deste ciclo de ensino. Na perspetiva de Fragoso (2020) o desenvolvimento da autonomia da criança deve constituir um dos objetivos tanto do educador como do professor de 1ºciclo, promovendo o desenvolvimento desta competência através da criação de momentos de tomada de decisão e de poder de escolha, permitindo que a criança assuma as suas responsabilidades. Para isso, é importante que o adulto tenha em consideração o grau de liberdade conferido à criança garantindo o respeito pelo trabalho e pelas ideias da criança. Desta forma, é possível assumir a existência de uma continuidade educativa no que respeita à aquisição da autonomia, embora se verifiquem intenções diferentes (Serra, 2004).

No que respeita às dimensões do ambiente educativo, e assumindo a sua definição compreensiva, Rubinsztein (2020) destaca duas componentes deste, como veículos promotores de autonomia nas crianças, tais como a rotina, quando as crianças circulam livremente pelo espaço mesmo que em tarefas previamente programadas e o espaço físico quando este contém material acessível às crianças.

Esta perspetiva é igualmente apontada por Fragoso (2020), acerca do impacto da organização do espaço na autonomia das crianças.

A organização do espaço tem grande impacto no desenvolvimento da autonomia. É facilitador de autonomia quando a criança sabe como está organizada a sala e onde se encontram os materiais, estando estes disponíveis para serem utilizados pela criança de forma autónoma. Os materiais devem estar acessíveis para que as crianças não precisem da ajuda de um adulto para os utilizar (p.34).

Assim, é importante que o educador e/ou professor valorizem a promoção desta competência nas crianças, criando oportunidades diárias através da sua postura e respeito pelos interesses ou ideias das crianças, como pela organização do ambiente educativo enquanto facilitador da aquisição ou promoção da autonomia nas crianças.

2.3.1. Papel do Educador/Professor para a Promoção de Autonomia

Uma vez que o educador é o adulto de referência para as crianças da sua sala de atividades, e simultaneamente responsável pelo seu desenvolvimento e bem-estar, detém elevada importância no que concerne à promoção da sua autonomia (OCEPE, 2016).

Se o ambiente educativo e a sua gestão parecem não ser um tema consensual no 1ºciclo, no que respeita à promoção da autonomia, podemos encontrar referências da sua importância tanto no período pré-escolar como na continuidade para o 1ºciclo. O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto estabelece enquanto dever do educador de infância - “Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;” e no âmbito do professor do 1ºCiclo que “Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola”, comprovando a importância de desenvolver desde cedo atitudes que desenvolvam a autonomia das crianças em diversos níveis escolares.

No que diz respeito a atitudes promotoras de autonomia por parte do educador, e em conformidade com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), importa salientar no âmbito desta investigação que cabe ao educador no seu compromisso com as crianças, oferecer respostas de qualidade às necessidades educativas das mesmas, promovendo para isso todas as condições necessárias, bem como fazer uma gestão da relação educativa, respeitando os

interesses e características próprias de cada criança e promovendo a sua autonomia. O educador deve também reunir as condições para promover atividades que proporcionem entreajuda entre as crianças, isto porque cada criança terá desenvolvido diferentes competências, devido à cultura onde se insere aliada às suas aptidões pessoais e às interações com os adultos, o que irá permitir uma troca de experiências na interação entre as crianças, já que conseguem ensinar e mostrar aos outros as competências que adquiriram até então, contribuindo simultaneamente para o reforço da sua autoestima (Brites, 2015).

De acordo com as OCEPE (2016) o facto de as crianças conhecerem o espaço e as suas possibilidades tem uma influência positiva no desenvolvimento da sua autonomia e na do grupo. As crianças conhecem o espaço, sabem como está organizado porque participam na sua organização e nas suas mudanças, ou seja, apropriam-se do espaço. “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (OCEPE, 2016, p. 26). Em concordância com as OCEPE, está um estudo levado a cabo por Côté-Lecaldare et al. (2016), no qual se conclui a importância para a promoção da autonomia do educador ver a criança como um parceiro

a collaborative stance between the childcare educator and the toddler, as the former offers: 1) choices, 2) responsibilities, 3) makes some tasks more fun/educational and 4) allows initiatives and exploration. With these four practices, childcare educators appear to treat toddlers as partners and volitional individuals (p.18).

É na infância que se formam as bases de desenvolvimento a vários níveis da criança enquanto pessoa, e a autonomia é o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, e que reúne as diversas dimensões do desenvolvimento (Portugal, 2009).

Portugal e Laevers (2010) destacam possíveis indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, no que diz respeito à autonomia das crianças, aos quais o educador pode e deve estar atento:

1. A criança é capaz de cuidar de si, demonstrando responsabilidade em relação à sua segurança e bem-estar – Pode observar-se quando a criança realiza de forma cada vez mais independente tarefas básicas do dia-a-dia, conhece os materiais que tem à sua disposição e sabe como utilizá-los, tem conhecimento dos momentos que compõem a sua rotina diária, assim como as tarefas que fazem parte de cada um desses momentos e o seu propósito, se consegue realizar experiências no espaço e com os materiais que tem ao seu dispor.

2. A criança identifica o que é necessário e importante, fazendo escolhas em prol dos seus interesses e bem-estar – Observa-se quando a criança inicia uma atividade e apresenta concentração na mesma, resposta positiva a mudanças que possam surgir, integra propostas de outras crianças ou adultos, e apresenta as suas próprias ideias.
3. A criança é capaz de utilizar a sua iniciativa para o bem-estar do grupo – Verifica-se quando a criança toma iniciativas que beneficiam o grupo, demonstra felicidade perante o sucesso comum, quando existe preocupação com os outros, e caso exista comprometimento do bem-estar geral, a criança toma as medidas necessárias para a sua reposição, participando nas decisões e em cooperação com outras crianças no processo de aprendizagem.

Por sua vez, e para que o professor de 1ºciclo possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, algumas ações que o docente deve adotar para que os alunos se desenvolvam com vista a atingirem as competências propostas pelo perfil dos alunos. Desta forma, o professor deve recorrer a diversos materiais facilitando a aprendizagem dos seus alunos; organizar técnicas de trabalho diversificadas; propor atividades cooperativas; promover dentro ou fora da sala atividades que permitam aos alunos fazer escolhas, e criar espaços para intervenção livre dos alunos. (Martins et al., 2017).

É importante ter em consideração a importância do trabalho de colaboração entre a escola e as famílias enquanto promotor do desenvolvimento da autonomia, uma vez que o seu trabalho em conjunto garante a existência de uma continuidade educativa entre as aprendizagens feitas na escola e em casa. Tomando o exemplo dado por Fragoso (2020) onde destaca o período de alimentação, e a importância do trabalho entre estes dois atores para que a criança aprenda a ser autónoma com a utilização dos talheres.

O modo de reação dos pais à concretização dos pedidos ou tentativas dos filhos tem um impacto sobre a sua autoestima e no desenvolvimento da sua autonomia. Por isso, Silva (2008) afirma que uma repressão constante dos pais às tentativas do filho, a criança terá dúvidas sobre as suas capacidades e pouca autoconfiança. Enquanto os pais que permitem à criança a liberdade de experimentar e desenvolver as suas tentativas, irá aumentar os seus níveis de autoconfiança não só nas suas capacidades, como na confiança que os pais têm na criança para a realização de tarefas futuras.

A propósito da importância da colaboração entre as famílias e as escolas, Costa (2017) refere ainda ser da responsabilidade do educador/professor a inclusão da família no decurso de desenvolvimento da autonomia, uma vez que esta acompanha muitos dos processos do desenvolvimento desta competência em ações do dia-a-dia, principalmente durante o período da educação de infância. Quando o profissional de educação tem acesso aos desenvolvimentos diários que as famílias lhe transmitem, irá conseguir confrontar os dados transmitidos com o que observa diariamente na sala de atividades, permitindo efetuar uma avaliação global e autêntica aos progressos da criança no que respeita ao desenvolvimento da sua autonomia.

Neste sentido, Brazelton propôs um modelo relacional que assenta nas relações que o profissional deve criar com as famílias, não só para lhes conferir apoio, mas também para que estas possam “antecipar, prever e lidar com cada um dos touchpoints do desenvolvimento dos seus filhos” (Pinto, 2008, p.38), pelo que é importante conhecer tanto as famílias, como as suas dinâmicas.

Este modelo vem realçar a importância desta relação, sendo que Sarmento e Sousa (2010) defendem que tanto a escola como a família têm obrigações. A escola por sua vez deve incentivar e promover o envolvimento das famílias, garantindo que estabelece com elas canais de comunicação eficazes, e assentes em relações positivas. Dado que este envolvimento das famílias, segundo os mesmos autores “depende diretamente da representação que estas têm da escola” (Sarmento e Sousa, 2010, p.148). O modelo Touchpoints, pressupõe que o profissional reflita e se desafie, aproximando-se das famílias das crianças, para que em conjunto com estas, criem um “sistema de cuidados em torno da criança” (Pinto, 2008, p.30), no entanto, de acordo com Sarmento e Marques (2006) cabe à escola definir a relevância de reger a sua ação num projeto educativo que contemple a participação de uma comunidade, onde pais, alunos, professores e outros elementos dispõem de abertura à participação e onde as crianças têm acesso a uma educação informada, sendo reconhecidas como elementos integrantes das famílias e “com autonomia reconhecida” (p.72). Ainda nesta linha de pensamento, as OCEPE (2016) defendem que é “fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados e haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros” (p.10), realçando mais uma vez a importância desta relação.

Capítulo 3. Metodologia de Investigação

O presente capítulo visa expor a metodologia utilizada ao longo de toda a investigação, assim como os instrumentos e técnicas de recolha de dados. Contém o plano de investigação onde são explicitados os seus objetivos e as questões. Por fim, inclui o plano de ação e a caracterização de ambos os contextos educativos.

3.1. Opções Metodológicas

Uma investigação deve ser realizada de acordo com os requisitos tidos como necessários, propostos por Beillerot, tais como: a produção de conhecimentos novos, a utilização de uma metodologia rigorosa, e ser pública (Alarcão, 2001), (Ponte, 2004).

Desta forma, a presente investigação assume um caráter qualitativo, uma vez que possui características apontadas por Bogdan e Biklen (1994), como essenciais em investigações desta natureza, tais como: a fonte de recolha de dados é o próprio ambiente, e o investigador é o seu instrumento principal; a investigação é descritiva, e os dados são recolhidos em forma de palavras, imagens ou números, incluindo transcrição de entrevistas, notas de campo e meios audiovisuais; a importância do processo investigativo prevalece sobre os resultados obtidos; os dados são analisados de forma indutiva, e o investigador vai elaborando questões à medida que recolhe os dados. O processo de análise de dados vai-se estreitando ao longo da investigação; o investigador interessa-se pelas perspetivas dos participantes no estudo, tentando compreender o processo pelo qual estes constroem os seus significados em determinados contextos.

A investigação qualitativa foca-se na análise de casos concretos, atendendo ao seu espaço e tempo enquanto fatores específicos de cada contexto, com pessoas com manifestações próprias desses contextos (Flick, 2005). Importa também referir que a investigação qualitativa tem os seus próprios critérios de qualidade no que diz respeito tanto aos significados para os participantes no estudo, como dos contextos estudados (Patacho, 2013).

No que respeita aos paradigmas de investigação propostos por Lincoln e Guba (2000), baseados em critérios: ontológicos, epistemológicos e metodológicos, a presente investigação assume um paradigma participativo, não só porque visa à transformação tendo como base princípios de participação democráticos, como pela análise dos critérios propostos pelos mesmo autores, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 3 - Critérios do Paradigma Participativo. (Adaptado de Lincoln e Guba, 2000).

Paradigma participativo	
Critérios Ontológicos	Realidade participativa: para o sujeito conhecer, tem que dar-se a conhecer também.
Critérios Epistemológicos	Realidade subjetiva porque depende de experiências específicas, e da participação dos sujeitos.
Critérios Metodológicos	Participação em investigação-ação de cariz colaborativo de índole prática.

Assim, na realização do presente estudo, as investigadoras conheceram e deram-se a conhecer aos participantes da investigação, e foi através desta interação e observação participante que se tornou possível a recolha de dados, da qual fazem parte os meios audiovisuais, narrativas reflexivas, e entrevistas. Estes dados são apontados como qualitativos, devido à sua riqueza em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas (Bogdan e Biklen, 1994). Neste tipo de investigação, “as conclusões devem referir-se sempre a determinado contexto, sublinhando a especificidade do que é singular e excecional” (Amado, 2014, p.365).

3.1.1. Investigação sobre a própria prática

De forma a garantir práticas de qualidade, torna-se necessário o envolvimento do professor numa constante reflexão com vista à melhoria das suas práticas profissionais, experimentando diversas formas de conduzir as crianças ao sucesso educativo. Para que esta situação se verifique, atendendo à heterogeneidade das turmas e às diferenças próprias de cada contexto, torna-se importante que o professor assuma atitudes questionadoras e se envolva no processo em busca de respostas, adotando uma postura investigativa.

A investigação sobre a própria prática consiste num processo privilegiado de construção de conhecimento para si mesmo, para os envolvidos e para a sociedade em geral. Esta metodologia de investigação tem como objetivo primordial uma mudança nas práticas, bem como a reflexão que advém da mesma. Por este motivo, é também caracterizada por um forte sentido reflexivo, em que o investigador age em conformidade das suas convicções, estando consciente das suas causas e consequências. Com vista à resolução de problemas

profissionais, aumentando o conhecimento relativo a esses problemas, tendo a comunidade profissional como principal referência. (Ponte, 2002).

Esta forma de investigação distingue-se das demais, devido à relação particular que o investigador possui relativamente ao seu objeto de estudo, que será um aspeto da sua prática profissional (Ponte, 2004). Assumindo por este motivo, contornos muito semelhantes aos de um “professor-investigador”. Na perspetiva de Alarcão (2001), um professor será sempre um investigador, e a sua investigação estará sempre relacionada com ou para a sua ação educativa, com vista a melhorar ou aprofundar as suas práticas, partilhando o conhecimento adquirido com os colegas de profissão, muito embora o professor-investigador possa investigar sobre assuntos exteriores à sua prática.

Ponte (2002) refere quatro momentos pelos quais todas as investigações devem passar:

- (1) Formulação do problema e das questões de estudo: relacionadas com uma problemática da preocupação do professor, refletindo clareza, com questões passíveis de responder através da recolha de dados. Para garantir o envolvimento do professor no decorrer da investigação, é importante que o professor tenha verdadeiramente interesse no seu objeto de estudo, caso contrário, a investigação não tem significado para o professor, nem se revela proveitosa para a melhoria das suas práticas;
- (2) Recolha de dados que respondam ao problema: através da elaboração de um plano de investigação e da definição de uma metodologia de investigação. Por sua vez, a natureza dos dados recolhidos pode ser quantitativa (referente a variáveis mensuráveis), ou qualitativa (apresentando dados não numéricos - onde se enquadram a observação, a entrevista e a análise documental);
- (3) Análise e interpretação dos dados recolhidos: que depende da natureza do estudo, pelo que o diálogo com outros atores sociais ganha um papel relevante, ajudando o investigador a definir os dados que são realmente importantes para uma investigação de qualidade. Por este motivo, esta fase e a seguinte se encontram interligadas;
- (4) Divulgação dos resultados obtidos: pode ocorrer após a interpretação dos dados, ou tendo como finalidade a interpretação dos dados aquando da sua divulgação pela comunidade de estudo, isto porque, durante a apresentação podem fazer-se novas questões e tirar conclusões não previstas pelo investigador.

3.1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Tal como referimos anteriormente, se a natureza dos dados recolhidos for qualitativa, podemos esperar que a recolha de dados passe pela observação, entrevista e/ou a análise documental. Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) destacam a observação participante e a entrevista em profundidade como as estratégias que melhor representam a investigação qualitativa.

Uma vez que a presente investigação assume um carácter qualitativo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados foram: a entrevista à educadora e professora cooperantes, a observação participante da qual resultaram registos fotográficos, notas de campo e narrativas reflexivas, e a escala de avaliação do ambiente educativo em educação de infância (ECERS-R).

Relativamente à entrevista, esta enquadra-se na categoria de entrevista semiestruturada, pois permite “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan e Biklen, 1994, p.135). Por este motivo, assume uma estrutura aberta, contendo um guião com perguntas também elas abertas, permitindo ao entrevistado responder livremente a cada uma delas. Desta forma o entrevistador consegue encorajar os entrevistados a falar, e por isso, a produzir material textual suficiente para análise (Flick, 2005).

A observação participante caracteriza-se pela participação do observador na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1994), em que o pesquisador deve manter interações com o assunto ou meio de estudo, sendo que tanto o pesquisador como o objeto de estudo se influenciam mutuamente (Amado, 2014). Esta participação pode variar no decorrer do estudo, sendo que nos primeiros dias, o observador/investigador poderá ter que ser observado e aceite pelos participantes no estudo, e só à medida que forem desenvolvidas relações entre o investigador e os sujeitos, é que a sua participação vai aumentando, sendo necessário ter em atenção a quantidade e o modo correto de participação conforme o estudo que se pretende elaborar (Bogdan e Biklen, 1994).

Esta observação participante permite a obtenção de diversos registos, tais como as fotografias, notas de campo e narrativas reflexivas. Bogdan e Biklen (1994) sugerem mesmo que a utilização mais comum da fotografia em investigações advém da sua conjugação com a observação participante, embora realce os cuidados que o investigador deve ter durante o

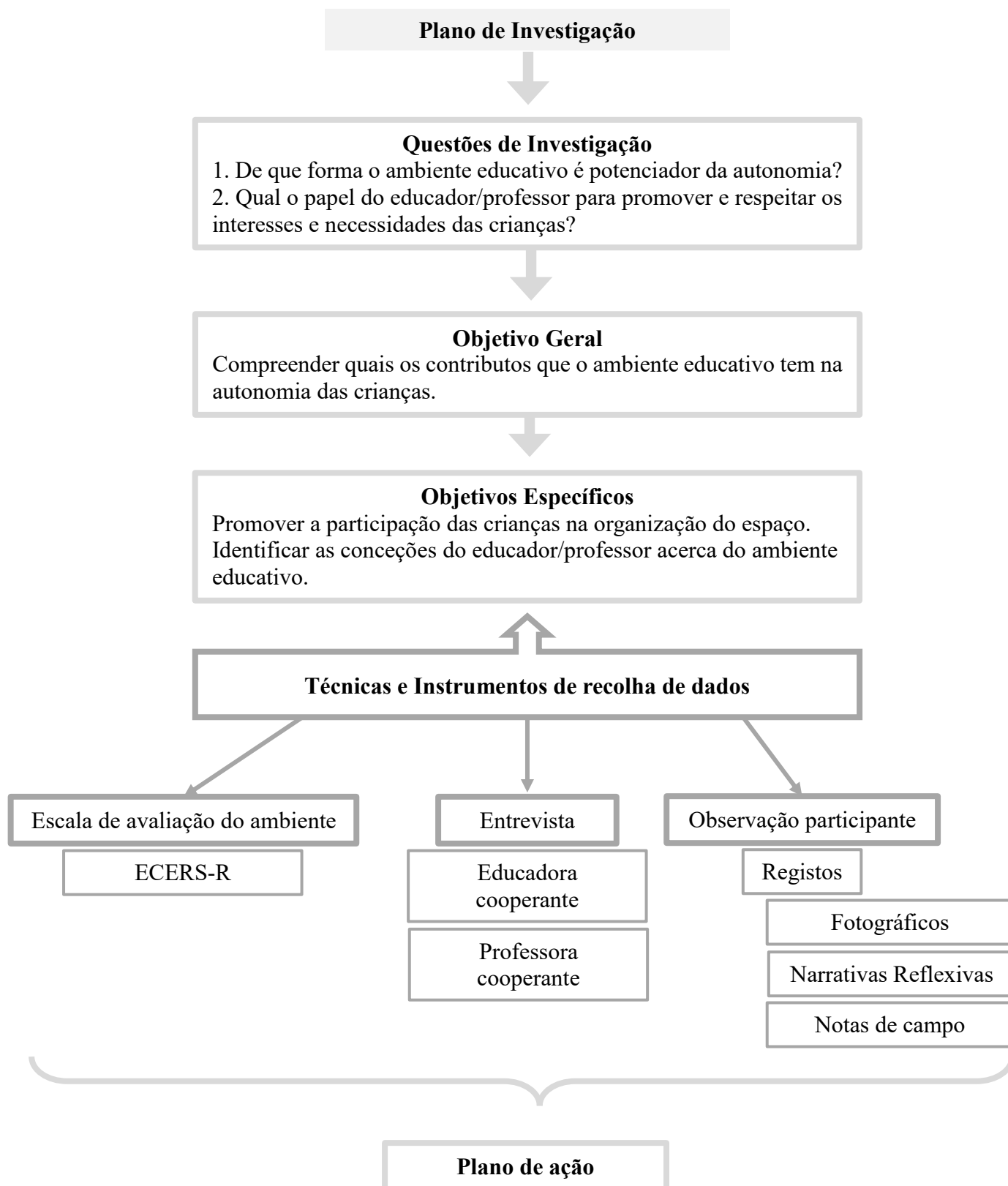
registro fotográfico, uma vez que a sua presença pode influenciar as ações dos participantes no estudo.

No que concerne às notas de campo, estas assumem-se como um relato do que o investigador presencia e pensa, enquanto recolhe dados para o seu estudo qualitativo. Estas notas podem assumir uma dimensão descritiva, contendo reconstruções de diálogo, paráfrases, assim como resumos das conversas dos sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994).

Flick (2005) afirma que as reflexões do investigador acerca das suas ações e observações no terreno, assim como os seus sentimentos ou inquietações devem ser considerados como dados igualmente validos, constituindo uma parte importante da interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação. Amado (2014) refere-se a este instrumento como sendo uma realidade partilhada, uma vez tratar-se de muito mais que apenas um relato de situações, já que vem acompanhado de uma explicação, e de que forma afetou quem o escreveu, transparecendo para o leitor o sentido da experiência relatada.

Por último, foi ainda utilizada a escala de avaliação do ambiente educativo no contexto de Educação Pré-Escolar (ECERS-R), que permitiu a recolha de dados respeitantes aos pontos fortes e pontos fracos do contexto, garantindo uma sala de atividades com elevada qualidade, atendendo às áreas de competências enunciadas nas OCEPE e aos interesses e necessidades das crianças.

3.2. Plano de investigação



3.2.1. Descrição do plano/teia investigação

O presente plano de investigação surgiu pelo facto de existir um interesse pessoal em saber mais acerca do ambiente educativo e de perceber a sua importância. Assim, e após observação em contexto de prática, sentimos necessidade de compreender e aprofundar conhecimentos acerca da participação das crianças na organização do espaço, da acessibilidade de materiais para as crianças, assim como da manutenção dos mesmos, compreendendo assim, as implicações do ambiente educativo na autonomia das crianças. Definimos então as questões de investigação, assim como os objetivos que as sustentam.

De forma a responder às questões de investigação, recorreremos a técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista realizada à educadora e à professora cooperante, e as escalas de avaliação do ambiente educativo em pré-escolar (ECERS-R), e em 1ºciclo (SACERS). Durante todo o plano de ação, a observação participante permitiu ainda a existência de registos: fotográficos, notas de campo e narrativas reflexivas.

3.2.2. Questões e objetivos de investigação

As questões de investigação que orientaram todo o processo de investigação são:

- De que forma o ambiente educativo é potenciador da autonomia?
- Qual o papel do educador/professor para promover e respeitar os interesses e necessidades das crianças?

Com vista à obtenção de resposta para as questões de investigação que definimos enquanto objetivo geral:

- Compreender quais os contributos que o ambiente educativo tem na autonomia das crianças.

E enquanto objetivos específicos:

- Promover a participação das crianças na organização do espaço.
- Identificar as conceções do educador/professor acerca do ambiente educativo.

3.2.3. Caraterização do contexto de EPE

O Estágio da prática de Ensino Supervisionada III decorreu numa instituição particular localizada no concelho de Oeiras. A mesma dispunha de três salas de creche com distribuição de idades homogénea, e três salas de jardim-de-infância, duas com distribuição de idades homogénea e uma heterogénea.

3.2.3.1. Caraterização do ambiente educativo

No que diz respeito à organização do espaço da sala, esta tinha mobiliário de madeira em bom estado e adaptado às crianças, e dispunha de muita luz natural pois uma das paredes da sala era composta por janelas. A sala dividia-se em oito áreas: da casinha, das ferramentas, da garagem, dos jogos de mesa, jogos de chão, do cavalete, do trabalho e da biblioteca.

A área da casinha tinha uma cozinha, uma mesa com bancos, vários telefones e telemóveis, um cabide com duas a três roupas de fantasia e roupas para a única boneca existente. Havia também uma embalagem de detergente, um pano grande, e bolsas para guardar os telemóveis. Questionámos a educadora acerca da escassez de materiais, e a mesma apontou serem as normas Covid-19. É de realçar que esta era uma área bastante pequena, e com poucos materiais, mas que as crianças valorizavam muito. Imediatamente ao lado desta área, estava um armário que comportava de um lado a área da biblioteca, e do outro lado a área dos jogos de mesa.

A área da biblioteca tinha cerca de 15 livros, dispostos uns em cima dos outros sobre os mais variados temas. A maioria destes livros não estava em boas condições, uma vez que os livros utilizados pela educadora estavam dentro de um armário ao qual as crianças não tinham acesso.

No outro lado do armário estavam os jogos de mesa que eram sobretudo puzzles, dominós, lotos e jogos de encaixe.

Na área da carpintaria existia uma bancada de trabalho e por baixo uma caixa com martelos, pregos, e chaves inglesas de plástico, régua e material de construção todo em plástico. Já na área da garagem havia um tapete no chão com uma estrada, duas pistas e uma garagem, bem como diversos carros.

Existiam também dois armários, sendo que um deles tinha material de escrita como lápis-de- cor e canetas de filtro, continha uma caixa com diversos animais, jogos de encaixe e legos. No outro armário existiam folhas brancas, tesouras, colas, e materiais utilizados pela educadora. Pelo que nos apercebemos, estes armários não podiam ser mudados de sítio e apesar de serem acessíveis às crianças, acabavam por não ser práticos para colocar e retirar materiais.

De forma a evitar um grande número de crianças em cada área, existia um máximo de elementos permitido nas mesmas, o que por vezes gerou alguns conflitos. Devido à situação de pandemia que vivemos, “deve ser feito um planeamento que garanta a maior segurança, tanto das crianças como da equipa educativa, devendo ter-se particular atenção à limpeza e desinfeção de espaços e materiais” (APEI, 2020, p.10), e por este motivo não só as áreas eram limitadas, como também o número de materiais das mesmas era reduzido.

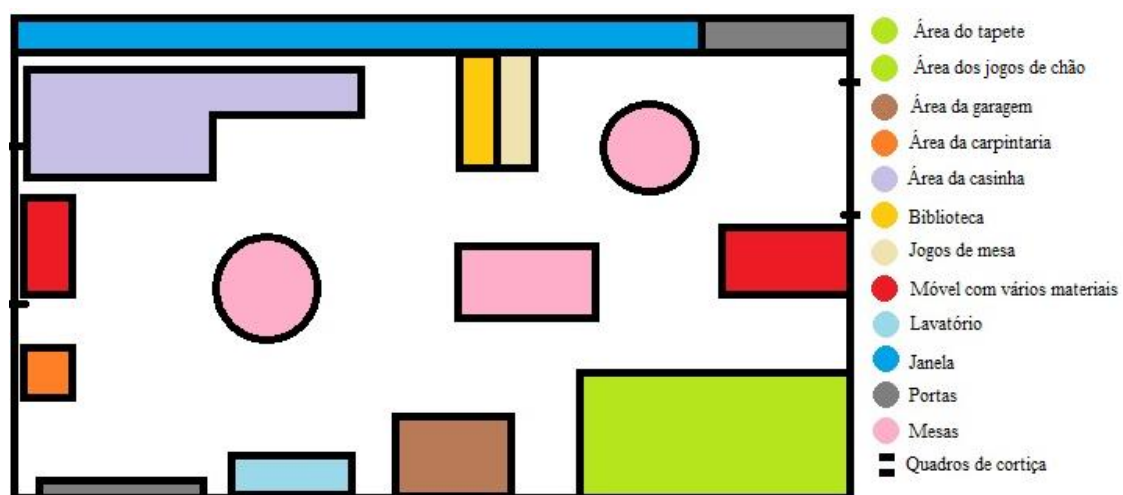


Figura 3 - Disposição da sala de atividades em EPE

No que diz respeito à organização da rotina semanal, o grupo tinha atividades curriculares de música, ciências, inglês e expressão motora, lecionadas por profissionais externos, dois dias por semana no período da manhã, sendo que os restantes três dias faziam atividades com a educadora da sala. A rotina diária do grupo passava por serem recebidos das 7h30 às 9h30, numa sala juntamente com as outras crianças de jardim-de-infância, e só a partir desta hora, é que cada grupo ia para as respetivas salas. Devido à situação de pandemia, as crianças eram divididas por mesas conforme as suas salas, e normalmente iam buscar um jogo às mesmas, para que não existissem trocas de material. Todos compreenderam a importância

de não brincar com os materiais das outras salas, e costumavam respeitar esta norma. Das 9h30 às 11h00 existia um momento de acolhimento, de atividades planeadas pela educadora, das 11h00 às 11h15 um momento de higiene e se o tempo o permitisse, as crianças brincavam no recreio até as 12h00. Este deve ser tido como um meio privilegiado, sendo uma estratégia fundamental para facilitar a adaptação das crianças, por ser seguro e estimulante (APEI, 2020). O almoço ocorria das 12h00 às 13h00, durante o qual o grupo se mostrou autónomo, com a maioria a utilizar a faca e o garfo e a levantar a sua loiça quando acabavam a refeição. A sesta tem lugar das 13h00 às 15h30, e durante este momento pudemos observar que nenhuma das crianças usava fralda, assim como havia crianças que nunca dormiam. Após a sesta, seguia-se um momento de higiene e de refeição ligeira (lanche) e as crianças podiam brincar livremente nas áreas ou no recreio até à sua hora de saída.

Quanto às interações, a educadora já acompanhava este grupo há quatro anos, pelo que já os conhecia bem, e já tinham criado relações de confiança. No entanto, considerámos que esta relação nem sempre era positiva uma vez que a mesma confessou já não ter muita disponibilidade e paciência para lidar com algumas atitudes. No que diz respeito à auxiliar da sala, a mesma estava pela primeira vez com o grupo, embora já se conhecessem.

3.2.3.2. Caraterização do grupo

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a presente investigação era composto por 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, dos quais cinco eram elementos do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Existiam no grupo duas crianças que frequentavam os serviços de psicomotricidade da instituição, sendo que uma das crianças frequentava ainda a terapia da fala por não ter adquirido ainda competências ao nível da fala.

Após a observação do grupo, constatámos que este tinha conhecimento da sua rotina, principalmente no que dizia respeito às horas de refeição, da sesta que se sucedia ao almoço e dos períodos para utilização do espaço exterior. O grupo revelou-se pouco autónomo na realização das tarefas diárias, necessitando muitas vezes da ajuda de um adulto em diversos momentos da rotina. No que diz respeito às atividades realizadas, estas eram sempre dirigidas pela educadora e/ou pela auxiliar da sala, e obedeciam a critérios muito específicos de realização, com indicações sobre o que as crianças deviam fazer, como e onde fazer. Os

momentos de brincadeira livre geravam muitas vezes momentos de conflito, uma vez que o grupo se interessava muito pela área da garagem e da casinha, e devido às regras criadas face à situação pandémica, o número de crianças por área, era limitado. Importa ainda referir que as crianças apresentavam bastantes dificuldades em cessar as brincadeiras e em arrumar os materiais de forma correta, sendo sempre necessária a intervenção de um adulto.

Ao nível da motricidade fina, o grupo conseguia utilizar de forma correta lápis ou canetas, embora apresentasse dificuldades no recorte e na colagem. Estes materiais eram pouco utilizados, e nenhum deles se encontrava acessível às crianças, sendo necessária a ajuda de um adulto para a obtenção de qualquer um dos materiais de desenho e escrita.

No que diz respeito aos comportamentos, o grupo tinha bastantes dificuldades de concentração e atenção durante as atividades, sendo que eram constantes atitudes de indisciplina, assim como desentendimentos entre as crianças.

3.2.4. Caraterização do contexto de 1ºCEB

A instituição onde decorreu a prática era de cariz público e pertencia a um agrupamento de escolas do concelho de Sintra. Situava-se numa área residencial próxima de um bairro social, considerado “de intervenção prioritária, cuja população apresenta uma significativa precariedade económica e social e é constituída por famílias culturalmente desenraizadas” (PE, 2017/2020, p.8).

A missão do Agrupamento era a de “Educar e formar cidadãos” e “dar respostas”, privilegiando como valores: a “equidade, participação, cidadania, exigência, solidariedade, cooperação, qualidade, reflexão, inovação, flexibilidade e sustentabilidade” (PE, 2017/2020 p.3). Para além das parcerias que estabeleceu com a comunidade mais próxima como a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, esta instituição tinha ainda uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, que para além de uma grande variedade de obras literárias, dispunha ainda diversos computadores para uso dos alunos. A escola participava ainda em diversos projetos e clubes, como o projeto Eco escolas, o Jornal escolar, o *Peddy-paper* matemático, entre outros.

O edifício era térreo e tinha um refeitório que servia as duas valências: Jardim-de-infância e 1ºCiclo, um anfiteatro, pavilhão de ginástica, sala de funcionários e sala de professores. A escola contava com 23 docentes, 13 elementos de pessoal não docente e um total de 420 crianças. Na valência de Jardim-de-infância estão distribuídas 25 crianças por sete salas. No

1ºciclo as turmas tinham até 24 crianças por sala e no 4ºano as turmas variavam entre os 20 e os 26 alunos. Esta situação vem contemplada no Despacho Normativo nº10-A/2018 de 19 de junho, onde vêm descritos os critérios de constituição das turmas.

O horário de funcionamento era o mesmo das atividades letivas e estaria compreendido entre as 8h30 e as 17h30. As atividades de enriquecimento curricular (AEC) disponíveis na instituição eram: inglês, atividade física desportiva, música e expressão dramática, sendo estas intercaladas com as atividades de componente letiva.

3.2.4.1. Caraterização do ambiente educativo

De acordo com Forneiro (2008) “Do ponto de vista escolar, podemos entender o ambiente como uma estrutura de quatro dimensões claramente definidas e interrelacionadas entre si: a dimensão física, a dimensão temporal, a dimensão relacional e a dimensão funcional” (p.52). Por este motivo, caraterizámos o ambiente educativo da sala onde decorreu a prática de acordo com as dimensões acima referidas.

Dimensão Física

Segundo Forneiro (2008), esta dimensão diz respeito aos aspetos materiais do ambiente. O espaço de sala e as suas condições estruturais, os objetos e materiais presentes no espaço, o seu mobiliário e elementos decorativos, bem como a sua organização e distribuição na sala.

Era uma sala ampla e luminosa, uma vez que uma das paredes era composta por janelas e uma porta de vidro, que davam acesso ao recreio no exterior. A sala tinha um quadro branco, e nas suas paredes diversos quadros de cortiça divididos por quatro áreas curriculares (português, matemática, estudo do meio, educação artística), nos quais estavam dispostos *posters* informativos de conteúdos que já foram lecionados pela turma, tinha também *posters* referentes às regras de bom comportamento da sala, aos cuidados a ter devido à Covid-19 e um mapa com os aniversários da turma. Perto do quadro encontrava-se a secretária da professora, contando ainda com uma mesa de apoio, onde eram guardadas algumas fotocópias para os alunos, bem como todos os documentos relacionados com a turma, e uma pasta onde eram arquivados todos os materiais trabalhados pela turma.

No que toca ao mobiliário presente, existia um armário de metal junto à janela, onde estão alguns materiais dos alunos como colas, réguas, esquadros e compassos. Ao lado, existia

horas semanais para educação artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e para Educação Física, 1 hora para apoio ao estudo /oferta complementar “juntos contamos” e 2 horas para inglês, perfazendo um total de 25 horas semanais. É possível observar no horário da turma que se segue, que as atividades de componente curricular se intercalam com as atividades de enriquecimento curricular (AEC) sendo esta uma decisão da escola, que permite que todos os professores intervenientes tenham horários diários completos.

Quadro 4 - Horário Semanal do 1ºCiclo

Horas	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
08:30 / 09:00	PT	EXP. DRA.	EXP. DRA.	MAT	PT
09:00 / 09:30					
09:30/ 10:00	PT	MAT	PT	ING	PT
10:00/ 10:30					
10:30/11:00	INTERVALO MANHÃ				
11:00/ 11:30	ING	MAT	PT	MAT	AFDESP.
11:30/ 12:00					
12:00/13:30	INTERVALO ALMOÇO				
13:30 /14:00	MAT	E.MEIO	MAT	E.MEIO	PT
14:00/14:30					
14:30/15:00	MAT	E.MEIO	EDU.ART.	E.MEIO	AE/OC
15:00/15:15					
15:15/15:45	AFDESP.	ED.MUS.	EDU.ART.	MÚSICA	ED.FISICA
15:45/16:15		EDU.ART.			

A turma participou no “Projeto Bloom- Escola da Floresta”, que decorreu todas as quartas-feiras no período da tarde, de novembro até ao final do mês de janeiro, estando as atividades curriculares previstas suspensas, devido à frequência da turma neste projeto.

Dimensão Relacional

A dimensão relacional diz respeito às relações que se estabelecem dentro da sala, e tem que ver na visão de Forneiro (2008), com os diferentes modos de acesso aos espaços (livremente ou apenas com ordem do professor), com as regras e a forma como se estabelecem (se foram impostas pelo docente ou discutidas pelo grupo), com os diferentes agrupamentos na realização das atividades (em grande ou em pequenos grupos) e com a postura do professor.

No que diz respeito ao acesso aos espaços, os alunos podiam aceder a todos os espaços com autorização da professora, uma vez que os materiais indispensáveis para a realização das

tarefas diárias se encontram na mesa de cada um, não existindo diariamente a necessidade de aceder aos armários com material nem à arrecadação. As regras da sala foram definidas pela professora, e posteriormente conversadas com os alunos, tendo sido realizado um trabalho acerca dos comportamentos adequados o trabalho na sala de aula. No entanto, a turma nem sempre as cumpria as regras, existindo por vezes muito barulho na sala, assim como alunos que não colocavam o dedo no ar para falar e alunos que colocavam o dedo no ar e falavam sem que lhes fosse dada permissão para tal.

Face à situação de pandemia, não era habitual que os alunos trabalhassem em grupo, embora fosse permitida esta organização por se tratarem de alunos da mesma turma. Contudo, quando a turma frequentava a Escola da Floresta era dividida em dois grupos onde todos os elementos se respeitavam e mantinham relações positivas, existindo apenas dois alunos que não podiam ficar juntos, derivado ao elevado número de conflitos existentes anteriormente. A relação da professora com os alunos era de forma geral positiva, existindo alguns momentos de descontração no decorrer das aulas. Estes, por vezes geravam muita excitação aos alunos, acabando por ocasionar alguns momentos mais tensos em que o professor era obrigado a intervir, e a chamar a atenção à turma para o seu comportamento. O facto de a turma participar num projeto que ocorria fora do contexto de sala potenciou as relações positivas tanto entre alunos e professora, como entre alunos, uma vez que eram momentos de maior descontração, num espaço e registo diferente ao qual estão habituados.

Relativamente à relação da professora com as famílias, uma vez que a sua circulação estava interdita no recinto escolar, esta era realizada via correio eletrónico. Desta forma, a professora titular todas as semanas reforçava os trabalhos de casa dos alunos, ou algum material que fosse necessário, assim como os pais também utilizavam esta via de comunicação para expor as suas dúvidas ou receios relativamente ao desempenho escolar dos seus educandos. Caso ocorresse alguma situação de cariz grave e urgente, a via de comunicação utilizada era o telefone da escola.

Dimensão Funcional

A Dimensão Funcional relaciona-se, segundo Forneiro (2008), com o modo de utilização dos espaços, da sua polivalência e do tipo de atividade a que estão destinados. A polivalência faz referência às múltiplas funções que um espaço pode assumir. Por último, o tipo de atividades que as crianças realizam num determinado espaço físico, determina a sua função.

Assim, falamos de um espaço de construções, de jogo simbólico, da música, da biblioteca, entre outros.

Assim, a sala de aula era o espaço onde decorriam as atividades de componente letiva, mas também onde decorriam as atividades de enriquecimento curricular, salvo a exceção das atividades desportivas que eram realizadas no exterior sempre que possível ou no pavilhão da escola. Este espaço servia ainda para os alunos aqui permanecerem sempre que se verificassem condições climatéricas que os impedissem de frequentar o espaço exterior.

3.2.4.2. Caraterização da turma

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estágio era pertencente a uma sala de 3ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico, composto por 14 crianças, sendo que 7 eram do género masculino e 7 do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 5 - Distribuição em idade e género dos alunos do 1ºCiclo

Idade \ Género	Idade			Total
	7	8	9	
Feminino	3	3	1	7
Masculino	2	4	1	7

A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa existindo ainda dois elementos de nacionalidade angolana e um de nacionalidade suíça, embora a língua materna fosse o português.

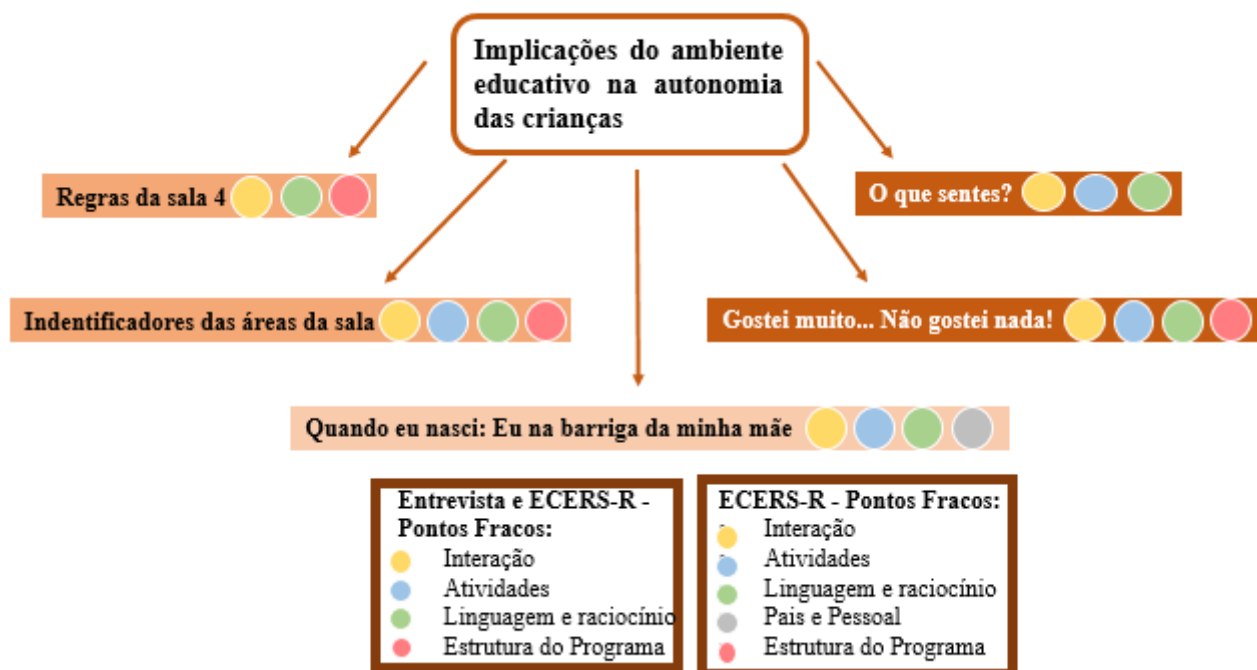
Respeitante ao percurso escolar da turma, existiam duas crianças repetentes do 2ºano que dispunham no momento de medidas universais, existindo também um aluno com medidas seletivas. Estas medidas estão contempladas no Decreto-Lei nº. 55/2018 de 6 de junho, onde se pretende definir que através de uma Abordagem Multinível, todos os alunos podem ter acesso ao currículo independentemente das suas dificuldades:

Com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Relativamente ao comportamento, esta era uma turma conversadora, mas muito interessada e curiosa acerca de diversos assuntos. Apesar de se distrair com facilidade, os alunos demonstravam ter alguma facilidade na aquisição de conhecimentos, e eram na sua maioria esforçados em compreender os conteúdos lecionados.

3.2.5. Plano de Ação

3.2.5.1. Apresentação do Esquema do plano de ação em EPE



3.2.5.1.1. Justificação do plano de ação em EPE

O plano de ação elaborado em contexto de educação pré-escolar dividiu-se em cinco fases: a primeira correspondente à identificação da problemática emergente, naquele que veio a ser um primeiro contexto de estágio, a segunda e terceira fase, decorreram em época de confinamento devido à pandemia Covid-19, e destinaram-se ao planeamento e revisão de literatura, respetivamente.

A quarta fase decorreu num novo contexto institucional, durante os meses de setembro e outubro. Devido a esta alteração, houve necessidade de um novo período de observação, efetuou-se a recolha de dados, da qual resultou a aplicação da escala de avaliação do ambiente educativo ECERS-R e a entrevista à educadora cooperante, com vista a responder ao objetivo de investigação “Identificar as conceções do educador/professor acerca do ambiente educativo”. A recolha e análise destes dados permitiu-nos definir e estruturar o restante plano de ação, implementando atividades significativas através da identificação dos pontos fracos do ambiente educativo, assim como de atividades que correspondessem aos interesses do grupo, com o intuito de transformar os pontos fracos em pontos fortes, visando responder aos restantes objetivos de investigação: “Compreender quais os contributos que o ambiente educativo tem na autonomia das crianças” e “Promover a participação das crianças na organização do espaço.”

A quinta e última fase destinou-se à avaliação dos resultados obtidos, originando reflexões finais acerca dos resultados da investigação.

3.2.5.1.2. Calendarização do plano de ação em EPE

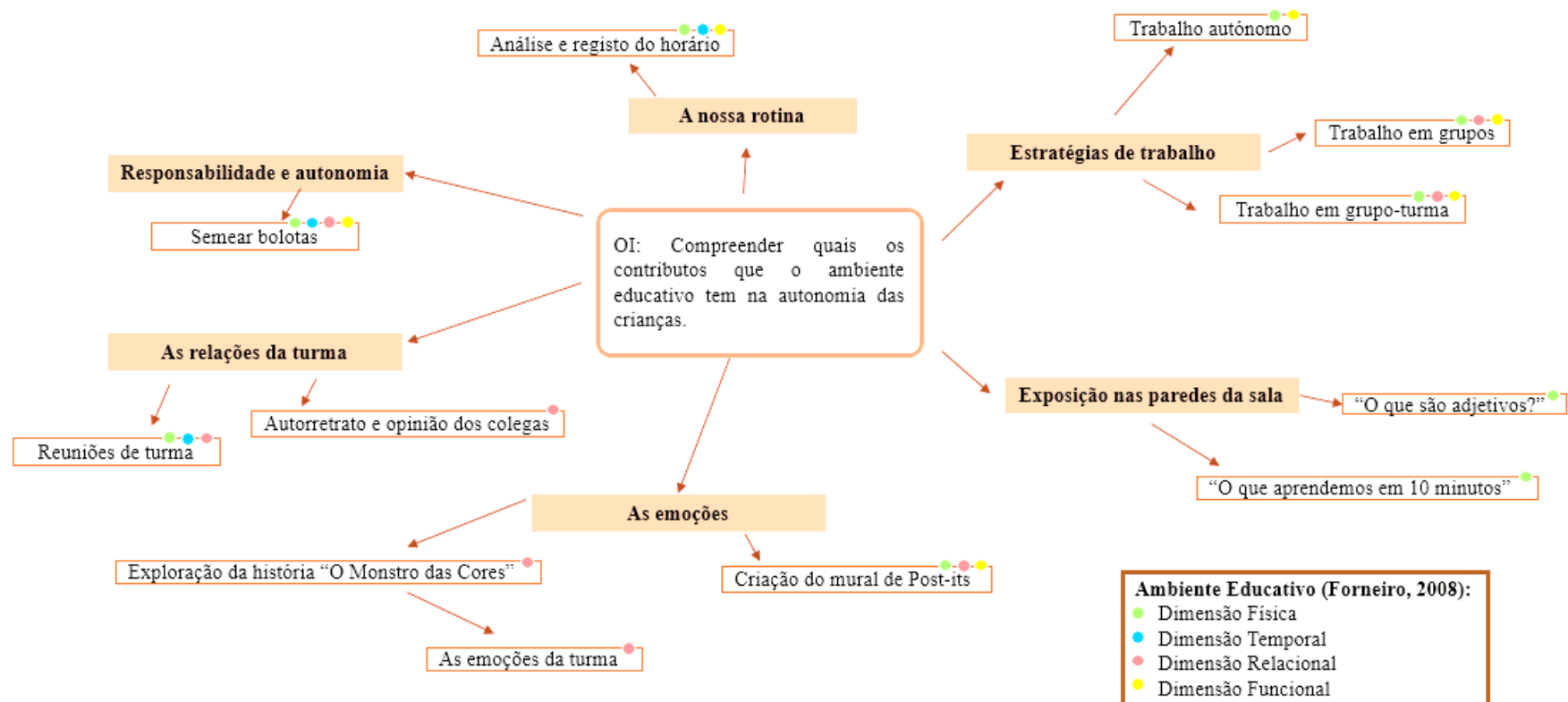
Apresentamos a calendarização do plano de ação em contexto de Educação Pré-Escolar, com todas as fases descritas anteriormente.

Dia	Horário	Fase do Projeto	Atividades
Março			
04	09:00-16:00	1ª Fase Identificação da Problemática	
05	09:00-16:00		
06	09:00-16:00		
11	09:00-16:00		
12	09:00-16:00		

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico

(confinamento)			
Abril			
(confinamento)		2ªFase Planeamento	
Maio			
(confinamento)		3ª Fase Revisão de Literatura	
Setembro (Mudança de Contexto devido à Pandemia)			
15	09:00 -16:00	4ª Fase Recolha e Análise de Dados Implementação das Atividades	<u>Observação</u>
16	08:00-17:00		
17	07:30-16:30		
18	08:00-17:00		“Regras da Sala 4”
22	08:30-17:30		
23	7:30-16:30		“Identificadores das áreas da sala” – Pintura
24	7:30-16:30		“Identificadores das áreas da sala” – Recorte e Colagem
25	08:00-17:00		“Identificadores das áreas da sala”- Apresentação ao grupo
29	08:30-17:30		
30	08:30-17:30		
Outubro			
1	7:30-16:30	4ª Fase Implementação das Atividades	
2	7:30-16:30		“Regras da Sala 4” – Jogo de mímica
6	08:30-17:30		“O que sentes?”
7	09:00 -18:00		“Gostei muito... Não gostei nada!”
8	7:30-16:30		“Quando eu nasci: Eu na barriga da minha mãe”
9	08:30-17:30		
5ª Fase Avaliação e Reflexões Finais			

3.2.5.2. Apresentação do esquema do plano de ação no 1ºCEB



3.2.5.2.1. Justificação do plano de ação no 1ºCEB

A problemática da investigação é comum aos dois contextos, pelo que foi debatido com a professora cooperante, por meio de uma conversa informal, o tema e objetivos da investigação, de forma a dar seguimento à mesma.

O plano de ação dividiu-se em duas fases, a primeira destinou-se à observação do contexto, num momento inicial, seguindo-se uma entrevista à professora cooperante, com o intuito de responder ao objetivo de investigação “Identificar as conceções do educador/professor acerca do ambiente educativo”. Para além da recolha dos dados da entrevista, foram ainda implementadas as atividades integrantes do plano de ação, tendo em conta os interesses e necessidades da turma, assim como algumas limitações causadas pela situação pandémica vivida durante a investigação, visando responder aos objetivos de investigação “Compreender quais os contributos que o ambiente educativo tem na autonomia das crianças” e “Promover a participação das crianças na organização do espaço.”

A segunda fase destinou-se à avaliação dos resultados obtidos, levando a algumas considerações finais acerca da investigação.

3.2.5.2.2. Calendarização do plano de ação no 1ºCEB

Apresentamos de seguida a calendarização do plano de ação desenvolvido entre os meses de novembro a junho, em contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico

Dia	Horário	Fase do Projeto	Atividades
Novembro		1ª Fase Recolha e Análise de Dados Implementação das Atividades	<u>Observação Participante</u>
Dezembro			<u>Entrevista à Professora Cooperante</u>
17 dezembro	Ensino à Distância		“Início Trabalho de Investigação com as famílias sobre as bolotas”
14 janeiro			“Início do Projeto Semear bolotas”
15 janeiro			“Análise e Registo do horário”
17 fevereiro			Exploração da história “O Monstro das Cores”
19 fevereiro			“As emoções da turma”
17 março			Trabalho de grupos: “Família de Palavras e Área Vocabular”
19 março			“Criação do mural de Post-its”
16 abril			Trabalho autónomo: Ficha de Leitura “A arca do tesouro”
23 abril			“O que são adjetivos?”
6 maio			Trabalho em Grupo-turma: “Banda Desenhada”
7 maio			“ Início das Reuniões de Turma”
11 junho			“Autorretrato e opinião dos colegas”
16 junho			“O que aprendemos em 10 minutos”
25 junho			Trabalho em Grupo-turma: “A Notícia”
		2ª Fase Avaliação Reflexões Finais	

Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Este capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no decorrer da investigação, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente, são apresentados e analisados os dados recolhidos da análise às entrevistas realizadas às cooperantes, e dos resultados da escala de avaliação do ambiente educativo (ECERS-R), estes dados foram analisados e, posteriormente foram cruzadas todas as informações.

De seguida são apresentadas as atividades realizadas e selecionadas para o plano de investigação e posteriormente a sua avaliação com recurso a evidências. Por último é apresentada a triangulação dos resultados obtidos.

4.1. Contexto de EPE

4.1.1. Análise da entrevista à Educadora cooperante

Com vista a responder ao objetivo de investigação “Identificar as conceções do educador/professor acerca do ambiente educativo” realizou-se uma entrevista à educadora cooperante (EC) que se encontra em apêndice (Apêndices A e B). A entrevista dividiu-se em quatro categorias principais: perfil da entrevistada, modelo educativo, participação nos documentos curriculares e ambiente educativo, conforme consta no Quadro 6, que reúne os principais indicadores dados pela EC, relativamente ao tema em estudo.

Quadro 6 - Indicadores da entrevista à EC

Categorias	Indicadores
Perfil da Entrevistada	Licenciatura em Educação Pré-escolar; Tem 11 anos de serviço em creche e jardim-de-infância; Trabalha há 10 anos na instituição atual;

Modelo Educativo	Não segue. Procura inspirações no MEM porque valoriza os interesses das crianças.
Participação nos documentos curriculares	Não há projeto educativo da instituição. No projeto curricular de grupo valoriza: interesses e necessidades das crianças; ambiente familiar.
Ambiente educativo Conceções acerca do Ambiente Educativo Organização do espaço Rotinas	O AE resume-se a alterações na disposição da sala. Não existe rotatividade de materiais na sala. O espaço e materiais são alterados após observação da educadora ou sugestão das crianças, e deve permitir autonomia e organização do grupo. As crianças usam os materiais e circulam nas áreas que entenderem. As oito áreas de interesse são definidas por observação dos interesses das crianças ou por sugestão do grupo – participação indireta. Valoriza o jogo didático, jogo simbólico, expressão artística e os mapas de presença. Materiais: selecionados pela educadora e acessíveis às crianças. Rotinas previsíveis para as crianças, conferindo-lhes autonomia.

4.1.2. Avaliação do ambiente educativo com recurso à escala ECERS-R

De forma a avaliar o ambiente educativo recorreremos à escala ECERS-R, para um conhecimento aprofundado acerca dos pontos fortes e dos pontos fracos da sala de atividades, com vista ao melhoramento dos pontos fracos, podendo ser consultada no Apêndice C.

Como é possível observar no gráfico seguinte (Figura 5) onde se encontram esquematizados os resultados obtidos, foram avaliados numa cotação de 0 a 7, sete itens, dos quais as Rotinas e o Espaço e Mobiliário apresentaram um nível de qualidade elevado. No que diz respeito aos pontos fracos, os itens com valores mais baixos foram a interação, as atividades, linguagem/raciocínio, pais e pessoal e estrutura do programa. Importa ainda referir que o

item que se refere a pais e pessoal apresentou uma cotação baixa, devido à situação pandémica causada pela pandemia Covid-19, pelo que os pais ficaram impedidos de entrar no estabelecimento educativo, afetando assim este ponto.

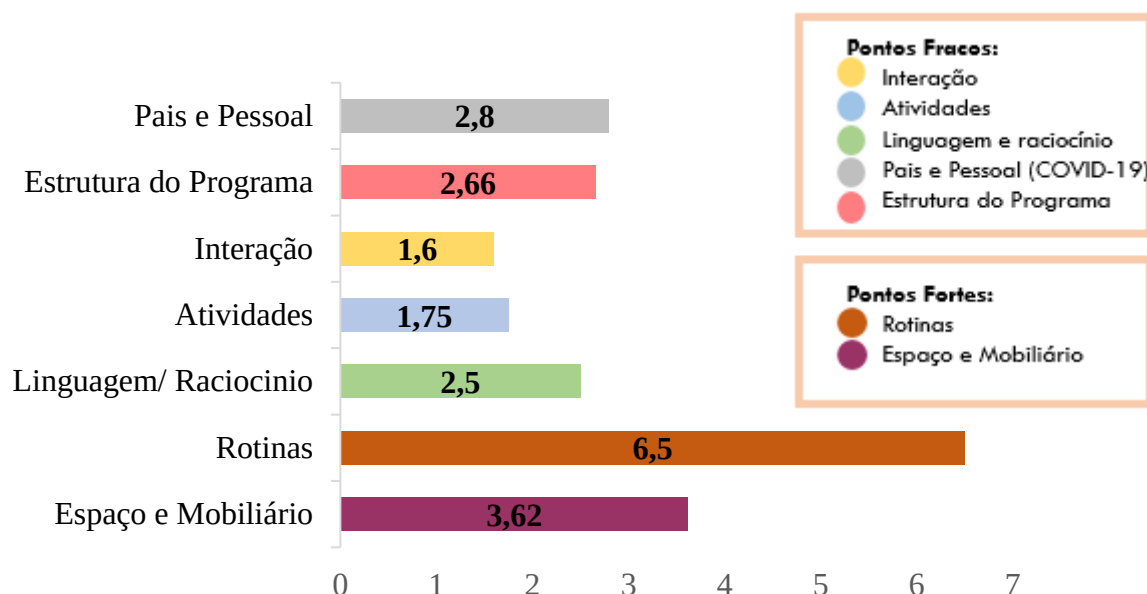


Figura 5 - Aplicação da ECERS-R: Pontos Fracos e Pontes Fortes

4.1.2.1. Cruzamento de dados recolhidos: entrevista à EC e ECERS-R

Foi importante efetuar o cruzamento dos dados recolhidos através da entrevista à EC e da ECERS-R, conforme consta no quadro 7, no qual procurámos interligar os pontos fortes e fracos obtidos pela aplicação da escala aos indicadores obtidos na entrevista, no sentido de compreender se a cotação dos vários itens estaria relacionada com a forma de trabalho da educadora.

Quadro 7 - Indicadores da EC e resultados da ECERS-R

ECERS-R		Indicadores da entrevista à EC
Pontos Fortes	Rotinas	“ (...) conhecem bem a sequência da rotina. Por exemplo, depois do recreio vem o almoço que se segue da sesta...” “ (...) a rotina ajuda-os a ser mais autónomos até pelo conhecimento da própria rotina.”

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico

	Espaço e Mobiliário	“A sala foi reorganizada, no entanto, os materiais eram os que já existiam neste espaço” “ (...) a disposição do espaço físico pode ser facilitador ou não de uma melhor organização.” “As crianças têm os materiais expostos de forma a poderem utilizar quando assim o pretendem.” “ (...) podem circular nas diferentes áreas da sala(...)”.
Pontos Fracos	Interação	<i>Não há referência.</i>
	Atividades	A sala divide-se na “Área de faz de conta: casinha das bonecas; área da garagem; Carpintaria; cavalete; mesa de trabalho (desenho, recorte, plasticina); jogos de construção; jogos de mesa; biblioteca”, estas “ (...) foram definidas por mim, atendendo aos interesses das crianças.” A EC valoriza os “Jogos didáticos; elementos para o jogo simbólico; materiais para expressão artística; mapas de presença e outros que possam permitir a organizar a rotina”.
	Linguagem e Raciocínio	Em momentos de transição, a EC costuma “solicitar a uma das crianças que conte uma história”.
	Pais e Pessoal	<i>Não há referência.</i>
	Estrutura do Programa	<i>Não há referência.</i>

De acordo com os dados apresentados, é possível concluir que os pontos fortes do ambiente educativo segundo a escala de avaliação ECERS-R, “Rotinas” e “Espaço e Mobiliário” são referidos na entrevista e valorizados pela educadora, sendo considerados importantes no desenvolvimento da autonomia e na organização do grupo. Relativamente aos pontos fracos, não são feitas referências às categorias de “Interação”, “Pais e Pessoal” e “Estrutura do Programa”, embora a categoria referente aos Pais tenha sido afetada devido à situação de pandemia. Relativamente às restantes categorias, foram pouco referidas na entrevista, sendo que respeitante às “Atividades”, a EC organiza a sala por diversas áreas, embora valorize instrumentos que auxiliem a rotina do grupo, e a “Linguagem e Raciocínio”, são referidos apenas uma vez, e refere a sua importância apenas durante um momento de transição na rotina das crianças.

Após ao cruzamento dos dados recolhidos, foi nossa intenção transformar os pontos fracos em pontos fortes, com incidência em propostas de atividades que valorizassem simultaneamente os interesses e necessidades do grupo.

4.1.3. Atividade “Regras da Sala 4”

O quadro seguinte diz respeito à situação desencadeadora da atividade, das estratégias utilizadas e dos objetivos.

Quadro 8 - Atividade "Regras da Sala 4"

Situação desencadeadora: Necessidade de criar regras para o bom funcionamento da sala.	
Intenções	Estratégias
- Organização do ambiente educativo onde a criança é escutada e tem uma participação ativa na sua organização e no processo de aprendizagem. - Construção da autonomia, através de regras elaboradas e negociadas por todos. - Promover o diálogo. - Desenvolver a autonomia. - Escutar e valorizar o contributo de cada criança. - Leitura e escrita perante as crianças para que possam estabelecer uma relação entre elas.	-Leitura do livro “Não faças isso, Rita Salpico” de Cressida Cowell na área do tapete. -Perguntas de compreensão sobre a história: Após este momento de reflexão, construção em conjunto do <i>poster</i> de regras da sala.

Esta atividade surge depois de presenciarmos por diversas vezes a educadora a tentar organizar o grupo e de fazer referência a algumas regras que todos deveriam cumprir, acordadas oralmente com o grupo. Assim, planificámos uma atividade onde as crianças tinham um papel ativo na organização do espaço, e onde podiam desenvolver a sua autonomia através da elaboração de regras negociadas por todos.

Partimos de uma história para dar início a esta atividade, sendo nossa intenção promover o diálogo com o grupo, para que refletíssemos em conjunto sobre esta temática. Pensámos em algumas regras para a nossa sala, e à medida que iam sendo definidas, foram sendo escritas

em papel de cenário à frente do grupo, uma vez que considerámos importante que as crianças estabeleçam desde cedo relações entre a leitura e a escrita.

Esta atividade revelou-se demorada, pelo que algumas crianças estiveram mais envolvidas e participativas que outras. No entanto, fizemos um balanço positivo da mesma, uma vez que contribuiu para estabelecer limites com base em acordos mútuos entre adultos e crianças, e pelo facto de as crianças compreenderem a importância de existirem regras para todos. Esta importância é reforçada pelas OCEPE (2016) que defendem “a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (p.25).

O *poster* realizado foi afixado nas paredes da sala (Figura 6), para que as crianças tivessem acesso ao mesmo, e ajudando-as a recordar das mesmas sempre que assim o justificasse. Inicialmente este apenas continha palavras, sendo que posteriormente as regras foram acompanhadas de fotografias do grupo, tiradas aleatoriamente enquanto estavam a cumprir determinada regra.

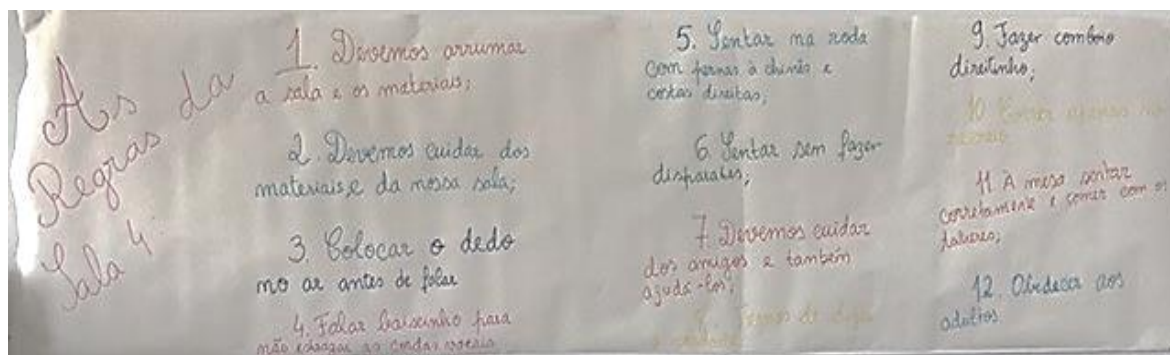


Figura 6 - Poster com as regras da sala

Após a realização da atividade, foram recolhidas diversas notas de campo, onde é possível perceber uma progressiva apropriação das regras da sala por alguns elementos do grupo.

E: “Estás a cumprir as regras?”

S: “Ali está escrito o comboio!”

Nota de Campo de 18 de setembro de 2020.

Estavam duas crianças a discutir porque uma magoou a outra:

M: “ Nas regras diz que não se pode mentir!”

Nota de Campo de 22 de setembro de 2020.

O grupo estava bastante agitado e falava alto.

G levanta-se do seu lugar e aponta para o quadro das regras que fizemos juntos. Dizendo: - “olha aqui o Xiu!” – Referindo-se à regra que estabelecemos: - “Falar baixinho para não estragar as cordas vocais”.

Nota de Campo de 2 de outubro de 2020.

De acordo com Bullard (2009) é importante estabelecer regras claras e consistentes com as crianças de forma a estimular a sua independência e autorregulação, reforçando a importância da criação de regras em conjunto com o grupo. “When they assist in creating the rules, they feel more ownership and therefore will respect the rule more” (Bullard, 2009, p.41), sendo precisamente esse respeito pelas regras criadas o mais observável e por isso presente nas notas de campo transcritas acima. Verificámos que esta atividade contribuiu para a construção de autonomia do grupo, através das regras elaboradas por todos e pela progressiva apropriação das mesmas, assim como a aquisição da consciência da importância de um papel ativo na organização do espaço e no grupo.

4.1.4. Atividade “Identificadores das áreas da sala”

O quadro seguinte diz respeito à situação desencandadora da atividade, das estratégias utilizadas e dos objetivos.

Quadro 9 - Atividade "Identificadores das áreas da sala"

Situação desencadeadora: Para compreender se as crianças conhecem as áreas da sala, e para definir em conjunto o número de elementos que pode estar em cada área.	
Intenções	Estratégias
- Participação das crianças na organização do ambiente educativo. - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Lê e escreve perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral. - Desenvolver a autonomia. - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (objetos e símbolos).	1ºmomento: - Lançar a atividade em grande grupo no tapete: identificar as áreas que existem na sala; - Dividir as crianças nas mesas em 3 pequenos grupos; - Distribuir por cada mesa: 1 pincel, 1 caixa de aguarelas, duas folhas, recortes de revista; - Explicar que todos vão pintar a folha que corresponde à área da sala representada no recorte, e que têm que partilhar o material de pintura; - Após a pintura, definir o número de crianças que podem frequentar cada área; - À vez, tiram de uma caixa formas de papel correspondentes ao número de crianças acordado e contam. Explicar que cada forma equivale a uma criança. 2ºmomento: - Mostrar as pinturas, perguntar às crianças o nome da área a que corresponde e escrever com caneta de filtro o nome da área; - Pedir às crianças para colar na folha os recortes de revista e as formas de papel; - O adulto escreve os números correspondentes às quantidades.

Esta atividade surgiu aliando a intenção da participação ativa das crianças na organização do ambiente educativo, às normas Covid-19 impostas pelo regulamento da instituição de estágio, que limitava o número de crianças que podia frequentar cada área da sala. Durante alguns dias observámos as crianças confusas durante as brincadeiras, pedindo diversas vezes

aos adultos da sala se podiam trocar de área sendo que não existia um número definido para cada área, pelo que dependiam sempre da autorização de um adulto para a mudança de área. Assim, planificámos esta atividade que consistia na elaboração de placas identificadoras das áreas de atividades da sala, incluindo o número de crianças que podia permanecer em determinada área.

A atividade iniciou-se no tapete onde mostrámos alguns recortes de revista com elementos presentes nas áreas como: livros, pincéis, carros, jogos, entre outras, para que pudéssemos perceber se o grupo já se tinha apropriado da localização dos diferentes tipos de material na sala (OCEPE, 2016). Anteriormente, tivemos oportunidade de observar o grupo a realizar uma pintura em aquarelas, e notámos o seu interesse na utilização desta técnica, motivo pelo qual incluímos na atividade este material de expressão artística.



Figura 7 - Pintura com aquarelas das placas identificativas

A atividade realizou-se em pequenos grupos, em que cada um tinha na mesa aquarelas, pincéis e folhas brancas A3 e A4, tendo ficado cada grupo de crianças responsável pela construção de duas a três placas identificativas.

Após a realização da pintura, decidimos em pequeno grupo quantas crianças poderiam permanecer nas diversas áreas e associámos o número de crianças a formas de papel previamente recortadas, facilitando a autonomia das crianças na contagem pela associação a objetos concretos.

Nesta etapa foi escrito, novamente diante das crianças, o nome das áreas da sala e o número de crianças que a podiam frequentar ao mesmo tempo. De seguida, cada grupo colou os recortes de revista e as formas de papel que representavam a quantidade de crianças,

associando também à sua representação numérica. Posteriormente e para uma maior durabilidade deste material, as folhas foram plastificadas.



Figura 8 - Placas das várias áreas da sala de atividades

Um dos pequenos grupos sugeriu mostrar aos restantes elementos do grupo a placa das áreas que tinham produzido, para que todos ficassem a conhecer a que área correspondia aquela placa e quantas crianças podiam estar em cada área. Todas as crianças apresentaram as áreas, muito orgulhosos do seu trabalho.



Figura 9 - Apresentação das placas das áreas de trabalho da sala

Considerámos que esta atividade foi importante para o grupo, uma vez que permitiu uma melhor organização no espaço de atividades e de certa forma garantiu uma maior autonomia. As crianças conseguiam resolver os seus problemas e não dependiam do adulto para lhes dizer se podiam ou não frequentar determinada área, como comprova a nota de campo que se segue:

O M dirige-se à área da casinha:

R: “Já não podes vir, já somos cinco!” E começa a contar o número de elementos naquela área. “1, 2, 3, 4...”

M: “Posso, posso!”

R: “Ah! Afinal podes vir!”

Nota de Campo de 2 de outubro de 2020.

No caso de não existirem as placas a identificar as áreas e o número de crianças que as podia frequentar, esta situação teria gerado um conflito, e onde seria chamado um adulto para mediar e estabelecer se a criança poderia ou não ir brincar para aquela área. Assim, e perante um problema, as crianças foram capazes de analisar o instrumento realizado por elas próprias e com base neste, tomar uma decisão em conjunto.

Esta opinião é sustentada por Bullard (2009) que reforça a importância de permitir que as crianças façam escolhas e aprendam com os resultados assim como o seu impacto positivo no desenvolvimento das crianças. “At some point, children will be required to make decisions that can have life-altering consequences. Providing children opportunities to make

developmentally appropriate choices allows them to be independent and gives them experiences in making choices” (Bullard, 2009, p.41).

Para além das implicações no desenvolvimento da autonomia das crianças, o facto de terem que contar os elementos em cada área também nos parece positivo uma vez que se encontravam em contacto permanente com pequenas quantidades e tal como indicam as OCEPE (2016) “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia-a-dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p.74).

4.1.5. Atividade “O que sentes?”

O quadro seguinte diz respeito à situação desencadeadora desta atividade, das estratégias utilizadas e dos seus objetivos.

Quadro 10 - Atividade "O que sentes?"

Situação desencadeadora: (Por observação) o grupo andava bastante irrequieto e demonstrava bastante interesse perante atividades que envolvessem o movimento corporal.	
Intenções	Estratégias
- Estimular expressão corporal livre a partir de estímulos musicais diversificados. - Proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons. - Reconhecer e identificar sentimentos. - Desenvolver a autonomia. - Expressar sentimentos através do movimento. - Interligação de audição, interpretação e criação. - Criar um clima de comunicação. - Promover o gosto e o interesse pelo livro.	- Realizar a leitura da história, e refletir se alguma das crianças já sentiu alguma destas emoções: felicidade, tristeza, raiva, medo e calma. - Explicar que às vezes é muito difícil tanto para adultos como para crianças lidar com algumas emoções, e que tal como as pessoas, as músicas também podem transmitir sentimentos. - Dar início à atividade explicando que vamos ouvir algumas músicas, e o grupo deve

	mover-se ao som destas e mostrar a emoção que a música os faz sentir.
--	---

Esta atividade teve enfoque na expressão corporal e surgiu após observação do grupo durante algumas atividades curriculares, nas quais estes demonstraram um grande interesse pelas aulas de judo e de ginástica. Assim foi nossa intenção trazer ao grupo uma atividade que envolvesse o movimento.

Também ao longo da prática observámos diversas situações em que o grupo tinha alguma dificuldade em expressar os seus sentimentos, com algumas situações conflituosas entre as crianças e os adultos, e com maior frequência alguns atritos entre os elementos do grupo, pelo que tentámos colmatar estas lacunas com esta atividade. A associação entre as dificuldades emocionais e comportamentais e as questões académicas está interligada, como refere Silva (2008), podendo ser expressada interiormente através da timidez ou da ansiedade, ou exteriorizada, sendo visível através de comportamentos agressivos ou de oposição aos pedidos dos adultos.

Desta forma, a atividade iniciou-se com a leitura do livro “O monstro das cores”, e após uma conversa com os alunos acerca da história, seguiu-se uma atividade de exploração corporal livre e espontânea por todo o espaço da sala, onde as crianças identificavam as emoções transmitidas pelas músicas. Para a escolha das mesmas, foram selecionadas cinco músicas clássicas, para que não associassem a música a algum episódio da rotina, e pelo facto de se tratarem de músicas instrumentais. A atividade de “expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando” (OCEPE, 2016, p.55).

Considerámos esta atividade positiva para o grupo, após observação do empenho e envolvimento demonstrado durante a realização da mesma, conforme mostra a nota de campo seguinte, embora a sua expressão corporal durante as várias músicas fosse bastante semelhante, notando-se diferenças ao nível da expressão facial, e da descrição do que estavam a realizar ou a sentir

Durante a atividade as crianças diziam:

Felicidade: “Esta música é muito feliz” (J.A)

Tristeza: “Esta música é triste, parece quando os pais da Elsa morreram e ela ficou sem pais” (M.N.)

Raiva: “Estamos zangados!” (L)

Medo: “Ui! Que medo! Vem aí o monstro!” (A)

Calma: “Esta música é assim, olha...” (Deita-se no chão com os olhos fechados (M.R)

Nota de Campo de 6 de outubro de 2020.

A nota de campo resultou de algumas partilhas das crianças no decorrer da atividade, na qual tentámos registar uma observação escolhida de forma aleatória de uma por cada música selecionada. É possível perceber que as crianças identificam as emoções transmitidas pelas músicas uma vez que na opinião de Silva (2008) “a criança adquire progressivamente um maior controlo emocional, através da capacidade para expressar emoções, predominantemente de forma verbal em vez de actos físicos” (p. 5).

4.1.6. Atividade “Gostei muito... Não Gostei nada!”

O quadro seguinte (Quadro 11) diz respeito à situação desencadadora da última atividade do plano de ação, contém as estratégias utilizadas e os objetivos da proposta realizada.

Quadro 11 - Atividade “Gostei muito...Não Gostei nada!”

Situação desencadeadora: (Por observação) o grupo tem dificuldade em exprimir-se/ dar a sua opinião e esta atividade oferece o espaço e o meio para as crianças se poderem expressar.	
Intenções	Estratégias
- Expressar emoções, sentimentos e opiniões. - Expressar opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.	- Após a leitura do livro, pedimos ao grupo que pensassem nas coisas que mais gostaram descobrir (de cores, sabores, cheiros, sons), e em coisas que não gostaram nada de descobrir.

- Partilhar as aprendizagens. - Representação plástica de vivências individuais. - Criação de um clima de comunicação. - Promover o interesse e gosto pelo livro. - Desenvolver a autonomia.	- Explicar que toda a gente tem coisas que gosta muito e outras que não se gosta nem um bocadinho, e isso é normal. - Cada criança tem uma folha A3 dividida ao meio, onde irá representar as coisas boas de um lado “Gostei muito de descobrir”, e menos boas no outro “Não gostei nada de descobrir”.
--	---

Iniciámos esta temática partindo da leitura do livro “Quando eu nasci”, dando espaço para uma conversa com o grupo acerca das questões que iam colocando sobre a história ou acerca de partilhas que queriam fazer de quando eram mais novos, ou dos seus irmãos mais pequenos.

É importante que as crianças tenham oportunidades de participação, nas quais sintam que a sua opinião ou sentimentos em relação a determinados assuntos são importantes para os outros, neste sentido Craveiro e Silva (2016) referem que

levar a sério a opinião da criança, enquanto manifestação de forma de ver, pensar e sentir em relação a factos pessoas ou uma realidade, aponta para cenários educativos abertos ao diálogo, à atenção e abertura para novas ideias e possibilidades e à tomada de decisões conjuntas entre adultos e criança. (p. 114).

Após a leitura e conversa com as crianças acerca do livro e de algumas situações que tinham experienciado, pedimos aos alunos que pensassem numa situação da qual tivessem gostado muito, e noutra que não tivessem gostado nada, que posteriormente foram escritas e ilustradas nas folhas de cada criança.

Desta forma, podemos observar algumas das produções das crianças, nas quais todas elas conseguiram identificar situações que gostaram e que não gostaram, embora algumas crianças o fizessem com maior dificuldade.



Figura 10 - Produções das crianças na atividade "Gostei muito...Não gostei nada!"

É importante que o/a educador/a propicie momentos que contribuam para o reforço da autoestima das crianças, pois como já referimos anteriormente a autoestima e a autoconfiança exercem uma grande influência no que toca ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Assim, as OCEPE (2016) reforçam a importância do adulto valorizar, respeitar e estimular o grupo, encorajando os seus progressos, para que todas as crianças se sintam incluídas e sintam as suas diferenças enquanto contributos para enriquecer o grupo, assumindo uma perspectiva da diversidade tomada como fator positivo.

4.2. Contexto de 1ºCEB

4.2.1. Análise da entrevista à Professora Cooperante

A entrevista realizada à Professora Cooperante (PC), tinha o propósito de responder ao mesmo objetivo da entrevista realizada anteriormente à EC, motivo pelo qual ambas seguem

a mesma estrutura, existindo variações apenas no que diz respeito aos termos específicos de cada nível de ensino, conforme se pode verificar no quadro que se segue.

Quadro 12 - Indicadores da entrevista à PC

Categorias	Indicadores
Perfil da Entrevistada	Licenciatura de professores do 2ºCiclo do Ensino Básico (variante de matemática e ciências da natureza); Tem 13 anos de serviço, dos quais 7 em 2ºciclo; Trabalha há 3 anos na instituição atual;
Modelo Educativo	Não segue, pois utiliza diferentes modelos para que as crianças aprendam o necessário para a sua faixa etária.
Participação nos documentos curriculares	Não participou na sua construção. No projeto curricular de turma valoriza: aprendizagens dos alunos e como ultrapassar as dificuldades sentidas.
Ambiente educativo Conceções acerca do Ambiente Educativo Organização do espaço Rotinas	O AE é o espaço que as crianças frequentam na escola. É importante que as crianças se sintam bem, sendo uma mais-valia para a aprendizagem. Alunos motivados e com autoestima elevada. O espaço é alterado por observação da professora sempre que seja benéfico para os alunos. A disposição das mesas está condicionada pelas normas da DGS. Os materiais expostos são feitos pela professora. Os materiais de uso corrente estão acessíveis aos alunos, e os restantes variam conforme a sua utilidade diária. Os alunos conhecem o espaço da sala e sentem-se confortáveis. Os momentos de rotina foram conversados com os alunos no início do ano letivo.

4.2.2. Atividade “Análise e Registo do Horário”

O quadro que se segue descreve a situação desencadadora desta atividade, as intenções desta proposta e as estratégias utilizadas.

Quadro 13 - Atividade "Análise e Registo do Horário"

Situação desencadadora: No decorrer do estágio pudemos observar que alguns alunos questionavam constantemente a PC acerca da próxima disciplina que teriam, ou até mesmo quando era hora do intervalo, devido à ausência de um horário exposto. Para além destas questões, a turma revelou bastantes dificuldades na leitura e interpretação das horas, questão crucial para a interpretação do horário da turma.	
Intenções	Estratégias
- Conhecimento da rotina diária. - Desenvolver autonomia em situações que envolvam utilizar a matemática no seu dia-a-dia.	- Divisão da atividade em dois momentos: atividades de leitura e compreensão das horas e registo do horário. - Aquisição de um relógio para a sala; - Utilização de cartões com a correspondência dos minutos para colar no relógio. - Análise do horário e explicação das siglas utilizadas - Registo do horário em cartolina A3 e registo individual de cada aluno em horários individuais.

Para que seja possível interpretar um horário, é fundamental que as crianças consigam primeiramente saber ler as horas e os minutos e assim os consigam associar aos diversos momentos da sua rotina escolar. A atividade desenvolveu-se numa turma de 3ºano, embora esta aprendizagem já venha descrita nas aprendizagens essenciais de matemática do 2º ano onde os alunos devem ser capazes de “Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora, relacionando-as, respetivamente, com voltas, meias voltas e quartos de volta do ponteiro dos minutos” (p.10).



Figura 11 - Relógio da Sala com cartões auxiliares

Desta forma, e após a realização de exercícios de consolidação, introduzimos na sala de aula um relógio, e os cartões para auxiliar a leitura dos minutos. A utilização deste instrumento é importante de acordo com um estudo realizado por Nogueira (2006) “Prevê-se também a utilização de instrumentos de medição utilizados na vida corrente, nomeadamente calendários, horários e relógios, proporcionando-se dessa forma excelentes oportunidades de articulação com vivências do dia a dia do aluno” (p.75).

Seguiu-se a exploração do horário, onde foi distribuído pelos alunos um horário individual que foi preenchido em conjunto, enquanto era feito simultaneamente o horário na cartolina A2, de forma a facilitar o acompanhamento dos alunos.



Figura 12 - Preenchimento do horário individual

Horas	2º	3º	4º	5º	6º
8:30/9:00	PT	E.D.	E.D.	MAT.	PT
9:00/9:30	PT	E.D.	E.D.	MAT.	PT
9:30/10:00	PT	MAT.	PT	INGLÊS	PT
10:00/10:30	PT	MAT.	PT	INGLÊS	PT
10:30/11:00		INTERVALO			
11:00/11:30	INGLÊS	MAT.	PT	MAT.	AFD
11:30/12:00	INGLÊS	MAT.	PT	MAT.	AFD
12:30/13:00		ALMOÇO			
13:30/14:00	MAT.	E.M.	MAT.	E.M.	PT
14:00/14:30	MAT.	E.M.	MAT.	E.M.	AE
14:30/15:00	MAT.	E.M.	E.A.	E.M.	OC.
15:00/15:15		INTERVALO			
15:15/15:45	AFD	E.A.	E.A.	MÚSICA	E.F.
15:45/16:15	AFD	E.A.	E.A.	MÚSICA	E.F.

Figura 13 - Horário afixado na parede da sala

Assim, os alunos tinham à sua disposição um horário nas respetivas secretárias, bem como um horário grande afixado, e um relógio, pelo que lhes foram dadas todas as ferramentas para se conseguirem situar nos vários momentos do dia.

Após a realização desta atividade, os alunos deixaram de questionar os momentos diários que se seguiam, pois intuitivamente recorriam aos horários, conforme se pode ver na nota de campo que se segue.

G: “Agora vamos ter português, está ali no horário.”

Nota de campo de 26 janeiro 2021.

à sua prática constante, conforme podemos observar na nota de campo seguinte, muito embora alguns alunos continuassem a demonstrar dificuldades.

C: “Eu antes, eu não sabia as horas. Mas eu compreendi as horas!”

Nota de campo de 23 abril 2021.

A aquisição destes conhecimentos que permitiram às crianças orientarem-se no espaço e principalmente no tempo, advém da necessidade que verificámos que as mesmas tinham, tratando-se de uma forte e progressiva construção de significados “a partir de situações reais e significativas que envolvam as crianças activamente; como tal, na sua abordagem deverá ser dado especial relevo à aplicabilidade da Matemática, fazendo com que as crianças a compreendam como parte integrante do mundo real” (Nogueira, 2006, p.81).

4.2.3. Atividade “Mural de Post-its”

Apresentamos de seguida a segunda atividade selecionada para o plano de ação, apresentando no quadro seguinte a sua situação desencadeadora, as intenções e estratégias utilizadas para a sua realização.

Quadro 14 - Atividade "Mural de Post-its"

Situação desencadeadora: Durante o período de aulas era frequente alguns alunos quererem partilhar acontecimentos, contar histórias ou referir algo ocorrido no recreio. Devido à extensão dos programas curriculares nem sempre havia espaço para essas partilhas das crianças, pelo que após a exploração da história “O Monstro das Cores”, sugerimos à turma a criação de um espaço onde pudessem fazer as suas partilhas.		
Intenções		Estratégias
- Reconhecer situações agradáveis/desagradáveis.		- Leitura da história “O Monstro das Cores” - Associação das cores dos post-its a sentimentos/ações escolhidos pela turma.
- Comunicar e expressar as suas ideias – fomentar a comunicação.		
- Incentivar à escrita por prazer.		
- Participação das crianças no espaço educativo.		
- Desenvolver a autonomia.		

A proposta desta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que desde logo se mostraram entusiasmados para escreverem o que entendiam. Em conjunto, a turma definiu uma cor de post-its para determinada emoção. Assim, as “Coisas más” eram escritas no papel cor-de-laranja, “Estou feliz” no amarelo, “Novidades” no cor-de-rosa e “Coisas Boas” a verde.



Figura 14 - Adesão da turma ao mural



Figura 15 - Mural de Post-its após uma semana de utilização

Combinámos também que todas as sextas-feiras iríamos ler os post-its colocados durante essa semana, e que caso houvesse necessidade, poderíamos resolver alguma situação ou conversar sobre alguma incidência ocorrida durante a semana. Com duas semanas de utilização deste sistema de post-its, a existência de “Coisas más” era muito superior às restantes categorias escolhidas pela turma, conforme se pode ler no seguinte excerto:

“Nesta idade as crianças sabem verbalizar emoções conflituosas, sendo que estas emoções são tema frequente nos post-its da turma, e são vividas diariamente, principalmente em períodos em que a turma se encontra a brincar no recreio.”

Excerto de Narrativa Reflexiva n.º8

Após a deteção deste problema, refletimos acerca do que poderíamos fazer ou propor à turma de forma a resolver os conflitos de forma mais eficaz e onde todos pudessem ter uma participação ativa.

“ (...)apesar da participação dos alunos ser bastante positiva, o seu envolvimento não estava a ser notório. O que nos levou a refletir acerca de diversas formas de potenciar esta atividade, podendo complementar a mesma com uma discussão mais rica e participada da turma, com o debate de estratégias para que não aconteçam situações problemáticas, e o que fazer caso aconteçam, ou através da criação de um momento de Conselho.”

Excerto de Narrativa Reflexiva n.º8

Considerámos esta proposta muito enriquecedora e facilitadora de um canal de comunicação extra para as crianças, embora no caso específico desta turma esta não estivesse a ser totalmente eficaz. Por este motivo, a atividade que se segue surge devido à necessidade de ajustar a proposta para podermos continuar a dar voz às crianças da turma.

4.2.4. Atividade “Reuniões de Turma”

Apresentamos de seguida o quadro 15, referente à situação desencadeadora da atividade, assim como as suas intenções e estratégias utilizadas.

Quadro 15 - Atividade "Reuniões de Turma"

Situação desencadeadora: Complemento à atividade anterior.	
Intenções	Estratégias
- Recolha de Opiniões. - Comunicar e expressar as suas ideias – fomentar a comunicação. - Participação das crianças no espaço educativo.	- Elaboração de um guião para que a turma analisasse os seus comportamentos, e o que aprenderam, permitindo também sugestões de melhoria.

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico

- Debate sobre ocorrências positivas e negativas durante a semana. - Desenvolver a autonomia.	
--	--

As reuniões de turma surgem pela necessidade de criar um espaço e um tempo para a comunicação dos alunos e para com os alunos, e vai buscar inspirações ao momento de “Conselho” utilizado no Modelo do Movimento da Escola Moderna, tal como referimos anteriormente.

Nestes momentos os alunos mostraram-se capazes de analisar os seus comportamentos durante a semana (Figura 16), apresentando sugestões de melhoria e resolvendo conflitos pendentes que muitas vezes requerem a mediação de um adulto, tal como refere Silva (2007) “Na prática pedagógica os professores deverão estar atentos, assumindo-se como construtores de harmonia” (p.120).

Reunião de Turma			
Semana de: <u>03/05 a 07/05</u>			
Escrito por: <u>Matilde</u>			
Comportamentos		Conteúdos – O que aprendemos	
O que correu bem?	O que correu mal?	O que correu bem?	O que correu mal?
A aula de música de 5º ef. - (610512021) Realização dos J.P. e	Intervalo de almoço de 6º ef. (710512021) Interrupções as aulas Não pedimos autorização para usarmos a sala de Banho	Tracção Banda Desenhada (B.D.) Animação celebrada	aula de inglês. Divisor de
O que vamos melhorar? <u>curso de Banho</u>		O que vamos melhorar?	
<u>Melhorar as atitudes e comportamentos</u>		<u>Melhorar as tabuadas: 3, 4, 6, 7, 8.</u>	

Figura 16 - Exemplo de uma folha de reunião de turma

A criação deste momento permite a participação direta de todos os elementos da turma nas tomadas de decisão, pois de acordo com Santana (2006), é através deste processo que as crianças aprendem a viver em democracia através da experiência de atitudes cooperativas.

As crianças são ouvidas, envolvem-se em processos de interiorização, e dão a sua opinião como se observa na seguinte nota de campo recolhida durante um desses momentos.

Estagiária: Em que é que tiveram mais dificuldades esta semana?

M: “Sinceramente eu achei os animais um bocadinho mais difíceis que as frações...”

Nota de campo de 7 maio 2021.

Embora o professor desempenhe um importante papel na mediação destes conflitos, Silva (2007) sugere que “a mediação não existe somente na resolução de conflitos, mas principalmente na sua antecipação e na criação de uma ambiente de inter-ajuda, respeito pelo Outro” (p. 120), motivo pelo qual surge a atividade seguinte, que visa potenciar a autoestima das crianças e as relações entre a turma.

4.2.5. Atividade “Autorretrato e Opiniões dos Colegas”

O presente quadro descreve a situação desencadeadora, as intenções e as estratégias utilizadas para a realização desta última atividade.

Quadro 16 - Atividade "Autorretrato e Opiniões dos Colegas"

Situação desencadeadora: necessidade de reforço positivo nos relacionamentos da turma.	
Intenções	Estratégias
- Fomentar a empatia e relações entre a turma. - Gestão de relacionamento de grupos. - Potenciar a autoestima. - Desenvolver a autonomia.	- Desenho e pintura do autorretrato. - Pedir aos alunos que escrevam algo positivo na folha de cada colega. - Sugerir escrita de algo positivo sobre si próprio.

O professor deve promover a autoestima positiva através da promoção da resolução de problemas de forma autónoma; dando elogios tanto à criança como às suas conquistas; criando momentos de partilha de opinião acerca de um problema; permitir momentos de

partilha e participação das crianças; potenciar tempo de qualidade para que as crianças possam solicitar ajuda, contar novidades e interagir; criar espaço e momentos para a promoção da cooperação e interajuda entre os colegas; atribuir responsabilidades aos alunos de forma a desenvolver progressivamente a sua autonomia (Anjos, 2016, p.36).

Devido aos comportamentos e interações que observámos diariamente, e que se refletiram tanto nas atividades do “Mural de Post-its” como nas “Reuniões de Turma” constatámos que uma das formas de potenciar a autonomia dos alunos passaria pela criação de um clima de partilha positivo entre estes, promovendo as suas relações e assim fomentar o espírito de cooperação. A atividade que propusemos combina este objetivo ao reforço da autoestima individual de cada aluno, que é uma condição necessária para que as crianças criem ligações de amizade umas com as outras, uma vez que esta “parece ajudar as crianças a se sentirem bem consigo mesmas, embora também seja provável que as crianças que se sentem bem a seu próprio respeito tenham mais facilidade para fazer amigos” (Papalia e Feldman, 2013, p.421).

Por este motivo, foi pedido aos alunos que desenhassem o seu autorretrato numa folha branca A4, utilizando os materiais de desenho que entendessem. Posteriormente, todos os autorretratos passaram por todos os elementos da turma, onde lhes foi proposto a escrita de uma frase positiva sobre todos os colegas, conforme mostra a imagem seguinte.

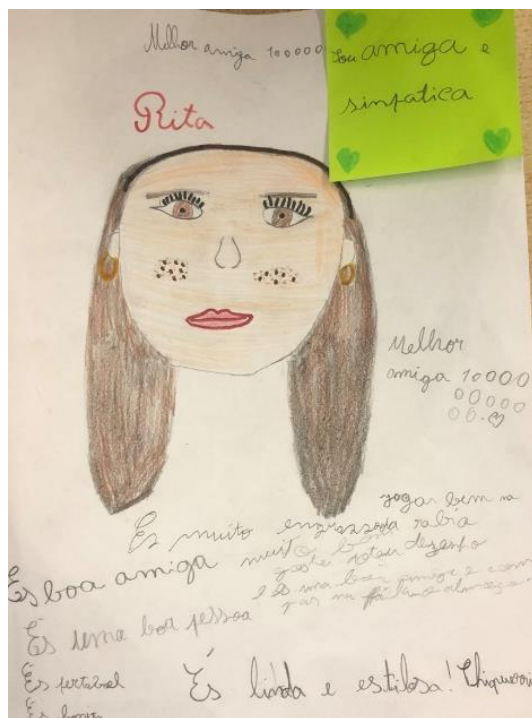


Figura 17 - Autorretrato de uma aluna e opinião da turma

A atividade revelou-se bastante significativa para todos os alunos, pois gerou-se um clima relacional positivo. Apesar de alguns alunos terem revelado algumas dificuldades na escrita das frases, todos encontraram formas próprias de se expressarem em relação aos colegas.

Observamos na nota de campo que se segue, que uma das frases escritas por um aluno refere-se às dificuldades de outro aluno, “R” para se alimentar durante o período de almoço.

J: “Já sei quem é que escreveu isto! Foi a R.”

R: “É verdade, quero que tu comas melhor!”

Nota de campo de 11 junho 2021.

Esta é considerada uma frase positiva, uma vez que revela preocupação com o bem-estar do outro. A respeito da empatia sentida pelas crianças, Papalia e Feldman (2013) referem que este sentimento pode ser vivenciado por crianças mais pequenas, embora as crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos sensivelmente, sejam mais empáticas e mostrem um comportamento pró-social, sendo estes sinais de uma adaptação positiva. Isto quer dizer que as crianças não só dispõem de ferramentas emocionais e sociais para agir socialmente de uma forma adequada, como se focam em emoções positivas, permitindo-as encarar os problemas de uma forma construtiva.

Conforme podemos comprovar na imagem que se segue, onde a criança “R” se revelou contente ao ler a opinião do colega sobre si.

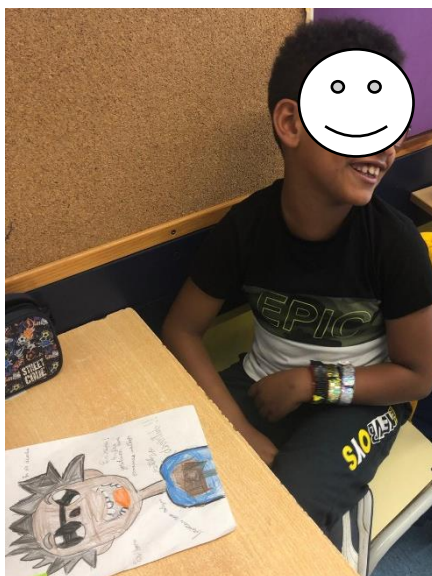


Figura 18 - Reação da criança durante a atividade

Para além de comentários sobre preocupações que as crianças demonstraram para com os colegas, existiram também comentários positivos sobre aptidões físicas ou sobre alguma situação vivenciada pelas crianças.

M: “Eu gostei do que escreveram sobre mim, disseram que canto bem e sou rápida.”

Nota de campo de 11 junho 2021.

Todas as crianças se mostraram muito agradadas com esta atividade, que se revelou pertinente para o estreitamento de relações entre a turma, sendo que é importante que a criança desenvolva a sua empatia, pois “ao se preocupar mais com os outros, vai deixar o egoísmo de parte, pondo-se mais no lugar do outro, desenvolvendo assim o altruísmo, a cooperação e a solidariedade” (Oliveira, 2017, p.9), que constituíam objetivos da atividade proposta.

Capítulo 5. Conclusões

Este capítulo destina-se à apresentação das conclusões, mais concretamente da dimensão investigativa, assim como as limitações e implicações da investigação realizada para a prática profissional futura.

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

O relatório final surge no âmbito de uma investigação sobre a própria prática realizada em contextos de jardim-de-infância e de 1ºciclo do ensino básico. De forma a orientar o estudo definiram-se as seguintes questões de investigação “De que forma o ambiente educativo é potenciador de autonomia?” e “Qual o papel do educador/professor para promover e respeitar os interesses das crianças?”. Para dar resposta às questões, definiram-se também os objetivos da investigação “Compreender quais os contributos que o ambiente educativo tem na autonomia das crianças”, e “Identificar as conceções do educador/professor acerca do ambiente educativo” que foram alcançados e desenvolvidos, com exceção de um dos objetivos, no qual se pretendia “Promover a participação das crianças na organização do espaço”, que foi atingido apenas em contexto de jardim-de-infância, uma vez que a estrutura e organização da sala em 1ºciclo não permitia essa intervenção por parte dos alunos. Isto porque, no contexto de estágio os materiais de uso diário eram individuais, e a sala não se encontrava disposta por áreas, logo a sua transformação ou adaptação acarretaria a utilização de alguns recursos físicos e monetários, implicando uma grande alteração ao espaço físico da sala. Relativamente ao trabalho por áreas dentro das salas de atividades ou de aulas, Cepeda et al. (2011) referem que

a pesar de ser un buen instrumento de enseñanza según todos los profesores, en la mayoría de los colegios no se utiliza debido a problemas de espacio, y si se utiliza es solo en la etapa de Educación Infantil. En cuanto a la utilización, o más bien no utilización de los rincones en Educación Primaria, podría deberse a la tendencia a seguir la forma tradicional de trabajar, ya que los rincones, claro está, no deben ser los mismos en una etapa que en la otra, pero se pueden adaptar los contenidos de la etapa para formarlos (pp. 14-15).

De forma a dar resposta à primeira questão enunciada, consideramos que o ambiente educativo é potenciador de autonomia nas crianças, ainda que seja um vetor pouco explorado

no 1ºciclo. Enquanto que a autonomia é considerada uma competência fundamental, vindo descrita a relevância do seu desenvolvimento tanto nos documentos curriculares da EPE, como do 1ºCEB, o ambiente educativo é visto como um dos eixos centrais do currículo em EPE, não estando presente nos documentos oficiais de referência para o 1ºCEB.

No âmbito da organização do ambiente educativo, Portugal (2009) alerta para a importância de um enquadramento referencial no que diz respeito ao desenvolvimento e à satisfação de necessidades básicas das crianças tanto em idade de jardim-de-infância, como de 1ºciclo de ensino básico

por exemplo, se para um bebé a necessidade de afecto poderá envolver a importância do abraço e da proximidade física, para uma criança de 10 ou 12 anos de idade a mesma necessidade de afecto poderá envolver essencialmente a certeza do amor do adulto e a consequente independência emocional que lhe permite passar ao desafio da autoridade adulta, ao investimento na relação com os pares e, novamente, à cooperação com o adulto estimado (Portugal, 2009, p.59).

E o mesmo acontece no que respeita à autonomia. Promover esta competência em dois níveis escolares distintos exige um conhecimento do desenvolvimento das crianças em ambos os contextos, de forma a adequar as práticas ao que é esperado relativamente ao desenvolvimento da autonomia em diferentes faixas etárias.

Uma vez que o ambiente educativo assume uma visão globalizante, compreendendo o espaço, o tempo e as relações estabelecidas dentro de um determinado espaço escolar, o ambiente educativo pode potenciar a autonomia das crianças no que respeita à dimensão:

- Física – materiais e áreas da sala disponíveis e acessíveis para as crianças;
- Temporal – as crianças têm consciência da sua rotina/horários e conseguem fazer planos no tempo, sejam eles diários, semanais ou mensais;
- Relacional – uma boa relação entre alunos e educadores/professores parece influenciar positivamente a predisposição para a aprendizagem dos alunos, e uma boa relação entre alunos abre espaço ao diálogo e troca de opiniões entre estes.

Com a existência de um bom clima na sala de aula entre estes atores educativos, as crianças conseguem fazer escolhas com vista ao seu bem-estar e dos seus colegas, num espírito de entajuda e cooperação, e como já vimos anteriormente, esta é uma atitude de uma criança autónoma.

No que concerne à segunda questão mencionada, o educador/professor deve garantir um clima positivo com todas as crianças, e deve observá-las e envolver-se numa reflexão constante sobre o que observa acerca dos seus interesses, das suas brincadeiras, e das dificuldades ou desafios que estas enfrentam durante os momentos de rotina. É ainda essencial que o adulto ofereça espaços e momentos de diálogo, onde permita que as crianças deem a sua opinião e/ou façam sugestões de atividades, de temas ou até mesmo de materiais que gostassem de ter disponíveis, assumindo uma perspetiva de educação democrática, onde todos os intervenientes têm uma voz, e sintam que essa voz é importante.

Embora tivessem os mesmos objetivos, os planos de ação elaborados tanto para a EPE, como para o 1ºCEB tiveram em conta os marcos desenvolvimentais das crianças de ambos os contextos, assim como uma adequação aos seus interesses e necessidades específicos que observámos no decorrer da investigação. O que significa que as atividades implementadas poderiam não resultar com crianças das mesmas faixas etárias inseridas noutros contextos, uma vez que uma das intenções transversal aos dois níveis escolares passou precisamente por promover e respeitar os interesses e as necessidades das crianças, simultaneamente na tentativa de compreender de que forma o ambiente educativo poderia influenciar a autonomia dessas crianças.

Em jeito de conclusão, ao longo da investigação foi possível compreender a importância do ambiente educativo no processo de aquisição e/ou desenvolvimento da autonomia das crianças. Zabalza (2001) afirma mesmo que o ambiente é outro educador ao dispor da criança, se estiver estruturado de determinada forma. Desta forma, Reppold e Almeida (2018) sugerem que a aposta educativa

tem que passar mais pela promoção do bem-estar, do otimismo, da aprendizagem significativa, da autonomia, do funcionamento psicológico positivo e do desenvolvimento psicossocial dos alunos, reconhecendo e apoiando o sentido de agência que cada pessoa vai construindo com base nas suas fortalezas e nos seus projetos (p.15).

5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

Finda a investigação, esta constituiu-se crucial para o nosso desenvolvimento profissional uma vez que assumimos o papel de professor-investigador e tal como refere Alarcão (2001) “A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (p. 13).

Para além deste desenvolvimento profissional, devido à estrutura do próprio mestrado, e dos estágios realizados, “existe o reconhecimento das diferenças existentes entre estes dois níveis, no que respeita quer aos objetivos, quer às metodologias específicas” (Serra, 2004, p.76), assumindo uma visão ampla do elo de ligação entre a EPE e o 1ºCEB, permitindo-nos respeitar os processos e tempos evolutivos das crianças.

No que respeita ao tema abordado, é de grande pertinência nos dois contextos, embora ainda não tenha sido amplamente explorado na literatura portuguesa no que diz respeito ao 1ºciclo, pelo que o seu estudo deveria ser valorizado e aprofundado, uma vez que permite melhorias significativas tanto no desenvolvimento de competências, como na aprendizagem dos alunos.

Consideramos ainda que a investigação surtiu efeitos positivos em ambos os grupos, uma vez que os seus interesses e necessidades foram respeitados, e as atividades propostas adaptadas sempre que verificamos que existia essa necessidade, verificando-se o desenvolvimento progressivo da autonomia em grande parte das crianças. Podemos também considerar que os pontos fracos desta investigação se devem sobretudo à impossibilidade de alterar a disposição das salas de atividades e de aula, assim como a impossibilidade de inserir novos materiais, garantindo a sua rotatividade.

Uma vez que a investigação decorreu durante a pandemia covid-19, existiram limitações em contexto de jardim-de-infância, como a limitação de crianças por área e a escassez de materiais disponíveis, e em contexto de 1ºciclo, como a disposição das mesas da sala, e as brincadeiras no exterior ocorriam num espaço reduzido.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação?* Cadernos de Formação de Professores, Aveiro, n. 1, p. 21-30.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação em educação*. (2ªEd.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: (<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>).
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa: APEI.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bairrão, J., Lima, I., Leal, T., Gamelas, A., Almeida, A., Aguiar,... Silva, S. (2006). *Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar*. Estudos de caso: Relatório final apresentado ao Ministério da Educação/DGIDC. Porto: Universidade do Porto. Acedido em: <https://hdl.handle.net/10216/56463>
- Barrable, A. (2019). Shaping space and practice to support autonomy: lessons from natural settings in Scotland. *Springer*, pp.291-305. DOI: (<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>).
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brites, S. (2015). A construção da autonomia na educação de infância: o papel do(a) educador(a). Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Acedido em: (<http://hdl.handle.net/10400.21/5675>).
- Bullard, J. (2009). *Creating environments for learning: Birth to age eight (3rd. Edition)*. Montana: University of Montana.

- Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!* Exemplo de alguns instrumentos de apoio. Cadernos de Educação de Infância, nº81 (pp. 10-15).
- Cardona, M. (1999). O espaço e o tempo no jardim-de-infância. In *Pro-Posições* – Vol. 10 Nº1 (28).
- Cepeda, A., Lara, E., Serrano, A., González, R. & Heredero, E. (2011). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, Volume 5, n.º 2, 135–153. DOI: 10.21723/riaee.v5i2.3478.
- Circular nº17 DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos: RecEomendação nº 3/2011*. Relatora: Teresa Vasconcelos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, M. (2017). Já sou crescido... e agora? O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no jardim-de-infância. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Acedido em: (<http://hdl.handle.net/10400.21/8005>).
- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., & Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with child care educators. *Early Education and Development*, 27(6), 822-840. DOI: (10.1080/10409289.2016.1148482).
- Craveiro, C. & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In Ferreira, F., Anjos, C., Duarte, A., Fernandes, E., Franco, N. & Sarmiento, T. (Orgs.), *Atas II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores. (4ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*. N.º.5, 5ªsérie, 5-12.
- Folque, M. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna na Creche. In Formosinho, J. & Araújo, S. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (113-138). Porto: Porto Editora.
- Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 47, 49-70.
- Fragoso, A. (2020). O papel do educador e do professor na promoção da autonomia nas crianças em contexto educativo. Tese de mestrado, IPS, Santarém. Acedido em: (<http://hdl.handle.net/10400.15/3009>).
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*: Edição Revista.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *O mundo da criança*. (3-ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lisboa.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In Handbook of Qualitative Research. (pp.163-187). London: Sage Publication, Inc.
- Lino, D. (2014). *A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento*. Nuances, 25 (3), 137-154.
- Louseiro, M. (2005). O Diário Profissional como instrumento de aprendizagem. *Escola Moderna* n.º24, (5ªsérie), pp. 14-30.

- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mendes, M. & Cunha, M. (2014). Modelo Pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar. Acedido em: (https://issuu.com/centroderecursosmem/docs/2014_modelopedagogicomempreescolarm).
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, v. 25, nº. 2, 57-68.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Niza, S. (2020). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância*, (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, I. (2006). Como vai o Tempo no 1º Ciclo? Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 73-82.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, E. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12ªEd.). Porto Alegre:AMGH Editora.
- Pinto, D. (2008). O impacto do modelo touchpoints nas representações do educador. Tese de mestrado, ESEL/IPL, Lisboa. Acedido em: (<http://hdl.handle.net/10400.21/3270>)
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.) - *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Sistema de Acompanhamento das crianças. (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Conselho Nacional de Educação. (pp. 33-67). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M. & Epstein, A. (2011). *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings 2nd Ed*. Ypsilanti: HighScope Press.
- Reppold, C. & Almeida, L. (2018). Educação positiva: Impactos da Psicologia Positiva na área da Educação. In *VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*. Instituto de Educação, Universidade de Minho.
- Rubinsztein, C. (2020). Autonomia e responsabilidade da criança: um estudo em jardim de infância do MEM. Tese de Mestrado: Universidade do Porto- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto. Acedido em: (<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/129365/2/422575.pdf>).
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna, n.º 5 (5.ª série)*, pp.15-24.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*. 2. 59-86. Acedido em: (<http://www.eses.pt/interaccoes>).
- Sarmento, T. & Sousa, M. (2010). Escola- Família- Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 141 – 156.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1ºciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna, n.º35 (5.ª série)*, pp.5-51.
- Silva, F. (2008). Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental. Tese de mestrado, Faculdade de psicologia e de ciências da educação, Lisboa.
- Silva, I. (2006). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 117-123.
- Silva, I. (Coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing Classroom Behavior and Discipline*. Huntington Beach: Shell Education.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Apêndices

Apêndice A – Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Categoria	Objetivos	Questões
Perfil da Entrevistada	-Recolha de informações acerca do percurso profissional da entrevistada.	- Qual a sua formação académica? - Quantos anos tem de serviço? - Sempre trabalhou em contexto de jardim-de-infância? - Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
Modelo Educativo	- Conhecer o modelo educativo com que a educadora se identifica. -Perceber a influência do mesmo na prática educativa.	- Qual o modelo pedagógico que a inspira? - Quais os maiores contributos deste modelo educativo para a sua prática? - Sente algumas limitações causadas pelo trabalho sem modelo educativo? Se sim, indique quais.
Participação nos documentos curriculares	- Compreender o tipo de participação e envolvimento da entrevistada na construção de documentos curriculares.	- Participou na construção do projeto educativo da instituição? Qual a sua opinião acerca deste. - Quais são os aspetos que considera importantes focar-se ao realizar o projeto curricular de turma? - Costuma focar-se no ambiente educativo? Se sim, porquê?
Ambiente educativo	- Perceber como é feita a escolha do espaço;	- Teve alguma influência na escolha do espaço? E dos materiais? -Fez alterações ao espaço físico da sala no início do ano? Quais? - Considera que a estrutura da sala pode influenciar a sua gestão? Porquê?

Ambiente educativo	- Conceções da entrevistada acerca do espaço. - Organização do ambiente educativo.	- O que entende por ambiente educativo? - De que forma organiza o ambiente educativo? - Costuma fazer modificações ao ambiente educativo no decorrer do ano? Se sim, quem propõe essas modificações? - A sala está organizada por áreas? Quais? - Quem define as áreas presentes na sala? - O grupo participa na organização do espaço? E na escolha de materiais? - Quais são os materiais que considera importantes estarem sempre presentes na sala? - Quem faz a escolha dos materiais? - Estes estão sempre disponíveis e acessíveis para as crianças? - As paredes têm expostas trabalhos das crianças? Como seleciona o que expor? - Considera o espaço da sala promotor de autonomia? Se sim, explicita porquê.
	- Compreender as rotinas do grupo e a sua dinâmica.	- Qual é a rotina do grupo? - Quais as estratégias que utiliza para a organização do grupo nos momentos de rotina? E de transição? - O grupo consegue antecipar alguns momentos da rotina? Quais? - Considera que a rotina está organizada de forma a promover a autonomia do grupo? Explicita porquê.

Apêndice B – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

Questões	Indicadores (Respostas)
- Qual a sua formação académica? - Quantos anos tem de serviço? - Sempre trabalhou em contexto de jardim-de-infância? - Há quanto tempo trabalha nesta instituição?	-Licenciatura em educação de infância com 11 anos de serviço. - Não, também em creche. - Há 10 anos.
- Qual o modelo pedagógico que a inspira? - Quais os maiores contributos deste modelo educativo para a sua prática? - Sente algumas limitações causadas pelo trabalho sem modelo educativo? Se sim, indique quais.	- MEM – através dos instrumentos de trabalho que são utilizados; Trabalho de projeto porque nos permite pegar nos interesses das crianças. - Não.
- Participou na construção do projeto educativo da instituição? Qual a sua opinião acerca deste. - Quais são os aspetos que considera importantes focar-se ao realizar o projeto curricular de grupo? - Costuma focar-se no ambiente educativo? Se sim, porquê?	- Atualmente não temos projeto educativo. - Conhecer os interesses e necessidades das crianças e fazer um levantamento de algumas características do ambiente familiar - O ambiente educativo é bastante importante na organização e autonomia do grupo.
- Teve alguma influência na escolha do espaço? E dos materiais? -Fez alterações ao espaço físico da sala no início do ano? Quais? - Considera que a estrutura da sala pode influenciar a sua gestão? Porquê?	- Sim! A sala foi reorganizada, no entanto, os materiais eram os que já existiam neste espaço. - Pode influenciar, pois a disposição do espaço físico pode ser facilitador ou não de uma melhor organização.

- O que entende por ambiente educativo? - De que forma organiza o ambiente educativo? - Costuma fazer modificações ao ambiente educativo no decorrer do ano? Se sim, quem propõe essas modificações? - A sala está organizada por áreas? Quais? - Quem define as áreas presentes na sala? - O grupo participa na organização do espaço? E na escolha de materiais? - Quais são os materiais que considera importantes estarem sempre presentes na sala? - Quem faz a escolha dos materiais? - Estes estão sempre disponíveis e acessíveis para as crianças? - As paredes têm expostas trabalhos das crianças? Como seleciona o que expor? - Considera o espaço da sala promotor de autonomia? Se sim, explicita porquê.	- O ambiente educativo é a forma como o espaço e materiais estão organizados. - Por diferentes áreas de exploração. - Sim! Por vezes as crianças sugerem, mas essencialmente porque observamos que a disposição que existe não está a ser facilitadora da autonomia ou organização das crianças. - Sim! Área de faz de conta: casinha das bonecas; área da garagem; Carpintaria; cavalete; mesa de trabalho (desenho, recorte, plasticina); jogos de construção; jogos de mesa; biblioteca - As áreas foram definidas por mim, atendendo aos interesses das crianças - Indirectamente sim, quando dão sugestões, estas são ouvidas e podem ser colocadas em prática. - Jogos didáticos; elementos para o jogo simbólico; materiais para expressão artística; mapas de presença e outros que possam permitir a organizar a rotina - A educadora - Sim. - Por vezes, poderá ser combinado com a própria criança se quer ou não expor o seu trabalho, mas por norma, exponho todos os trabalhos. - As crianças têm os materiais expostos de forma a poderem utilizar quando assim o pretendem. As crianças podem circular nas diferentes áreas da sala desde que respeitem o número de crianças que pode permanecer em cada área e, antes de mudar, deixe tudo organizado.
---	---

- Qual é a rotina do grupo? - Quais as estratégias que utiliza para a organização do grupo nos momentos de rotina? E de transição? - O grupo consegue antecipar alguns momentos da rotina? Quais? - Considera que a rotina está organizada de forma a promover a autonomia do grupo? Explícite porquê.	- Acolhimento no tapete; atividade proposta pela educadora ou por alguma criança; momento de escolha livre; recreio; almoço; sesta; lanche; hora do conto; momento de escolha livre ou recreio - Sentar no tapete até que todos estejam prontos; ler um livro; cantar; fazer batimentos; solicitar a uma das crianças que conte uma história - Consegue pois conhecem bem a sequência da rotina. Por exemplo, depois do recreio vem o almoço que se segue da sesta... - Sim, aos quatro anos a rotina ajuda-os a ser mais autónomos até pelo conhecimento da própria rotina.
--	--

Apêndice C – Escala de Avaliação do Ambiente ECERS-R

FOLHA DE COTAÇÃO
Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Revista
 Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Debby Cryer

Observador: _____ Código observador: _____ Data de observação: 09 / 24 / 20 (mês/dia/ano)

Jardim-de-infância: _____ Código Jardim: _____ Número de crianças com incapacidades identificadas: _____

Sala: 4 Código sala: _____ Tipo(s) de incapacidade: ☐ física/sensorial ☐ cognitiva/linguagem

Educador(es): _____ Código educador: _____ ☐ social/emocional ☐ outro: _____

Número de elementos do pessoal presentes: _____

Datas de nascimento das crianças: mais nova 02 / 02 / 16 (mês/dia/ano)

Número de crianças que frequentam a sala: 19 mais velha 01 / 17 / 16 (mês/dia/ano)

Número de crianças presentes: 18 Hora de início da observação: 10 : 18 Hora do fim da observação: 11 : 45

ESPAÇO E MOBILIÁRIO											
1. Espaço interior						4. Arranjo da sala para actividades					
1 2 3 4 5 6 7 Notas:						1 2 3 4 5 6 7 Notas:					
S N S N NA S N S N						S N S N NA S N S N					
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ NA 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐						1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ NA 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐					
1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐						1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐					
1.3 ☐ ☐ 3.3 ☐ ☐ 5.3 ☐ ☐						3.3 ☐ ☐ 5.3 ☐ ☐ 7.3 ☐ ☐					
1.4 ☐ ☐ 3.4 ☐ ☐						3.4 ☐ ☐ ☐					
3.5 ☐ ☐ ☐											
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem						5. Espaço de privacidade					
1 2 3 4 5 6 7						1 2 3 4 5 6 7					
S N S N NA S N NA S N						S N S N S N S N					
1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ NA 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐						1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐					
1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐						3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐					
3.3 ☐ ☐ ☐ 5.3 ☐ ☐ ☐											
3. Mobiliário descanso e conforto						6. Exposição de material relacionado com criança					
1 2 3 4 5 6 7						1 2 3 4 5 6 7					
S N S N S N S N						S N S N S N S N					
1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐						1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐					
1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐						1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐					
5.3 ☐ ☐						5.3 ☐ ☐					

63

7. Espaço motricidade global <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">1</th> <th colspan="4">2</th> <th colspan="4">3</th> <th colspan="4">4</th> <th colspan="4">5</th> <th colspan="4">6</th> <th colspan="4">7</th> <th colspan="2">Notas:</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>☐</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>☐</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☒</td><td>☐</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> </table> 8. Equipamento motricidade global <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">1</th> <th colspan="4">2</th> <th colspan="4">3</th> <th colspan="4">4</th> <th colspan="4">5</th> <th colspan="4">6</th> <th colspan="4">7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>☐</td><td>☐</td> <td>3.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>☐</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☒</td> <td colspan="10"></td> </tr> </table> A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação <u>29</u> B. Número de itens cotados <u>08</u> ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A + B) <u>3.62</u>	1				2				3				4				5				6				7				Notas:		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N				1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☒	☐	☐	7.1	☐	☒	☐									1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☒	☐	☐	7.2	☒	☐	☐																																																																											1				2				3				4				5				6				7				S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		NA		1.1	☒	☐	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐									1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☒	☐	☐	7.2	☐	☒	☐									1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐	5.3	☐	☐	☒											11. Sono/Descanso <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">1</th> <th colspan="4">2</th> <th colspan="4">3</th> <th colspan="4">4</th> <th colspan="4">5</th> <th colspan="4">6</th> <th colspan="4">7</th> <th colspan="2">NA</th> <th colspan="2">Notas:</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="10"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> </table> 12. Uso Casa de Banho/Faldas <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">1</th> <th colspan="4">2</th> <th colspan="4">3</th> <th colspan="4">4</th> <th colspan="4">5</th> <th colspan="4">6</th> <th colspan="4">7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="10"></td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.4</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="10"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> </table> 13. Práticas de saúde <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">1</th> <th colspan="4">2</th> <th colspan="4">3</th> <th colspan="4">4</th> <th colspan="4">5</th> <th colspan="4">6</th> <th colspan="4">7</th> <th colspan="2">NA</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="4"></td> <td colspan="2"></td> </tr> </table> 14. Práticas de segurança <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">1</th> <th colspan="4">2</th> <th colspan="4">3</th> <th colspan="4">4</th> <th colspan="4">5</th> <th colspan="4">6</th> <th colspan="4">7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> <td colspan="2">S</td><td colspan="2">N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="8"></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td>3.3</td><td>☐</td><td>☒</td><td>☐</td> <td colspan="10"></td> </tr> </table> A. Subescala (Itens 9 – 14) Pontuação <u>39</u> B. Número de itens cotados <u>06</u> ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS Pontuação média (A + B) <u>6.5</u>	1				2				3				4				5				6				7				NA		Notas:		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N				1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐									1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐									1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐	5.3	☐	☒	☐																																																							1				2				3				4				5				6				7				S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐									1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐									1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐	5.3	☐	☒	☐											1.4	☐	☒	☐	3.4	☐	☒	☐																																																							1				2				3				4				5				6				7				NA		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		NA		1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐									1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐																																																					1				2				3				4				5				6				7				S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐									1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐									1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐										
1				2				3				4				5				6				7				Notas:																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☒	☐	☐	7.1	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☒	☐	☐	7.2	☒	☐	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1				2				3				4				5				6				7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		NA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
1.1	☒	☐	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☒	☐	☐	7.2	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐	5.3	☐	☐	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
1				2				3				4				5				6				7				NA		Notas:																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐	5.3	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
1				2				3				4				5				6				7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐	5.3	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.4	☐	☒	☐	3.4	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1				2				3				4				5				6				7				NA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		NA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1				2				3				4				5				6				7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N		S		N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
1.1	☐	☒	☐	3.1	☐	☒	☐	5.1	☐	☒	☐	7.1	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.2	☐	☒	☐	3.2	☐	☒	☐	5.2	☐	☒	☐	7.2	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.3	☐	☒	☐	3.3	☐	☒	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														

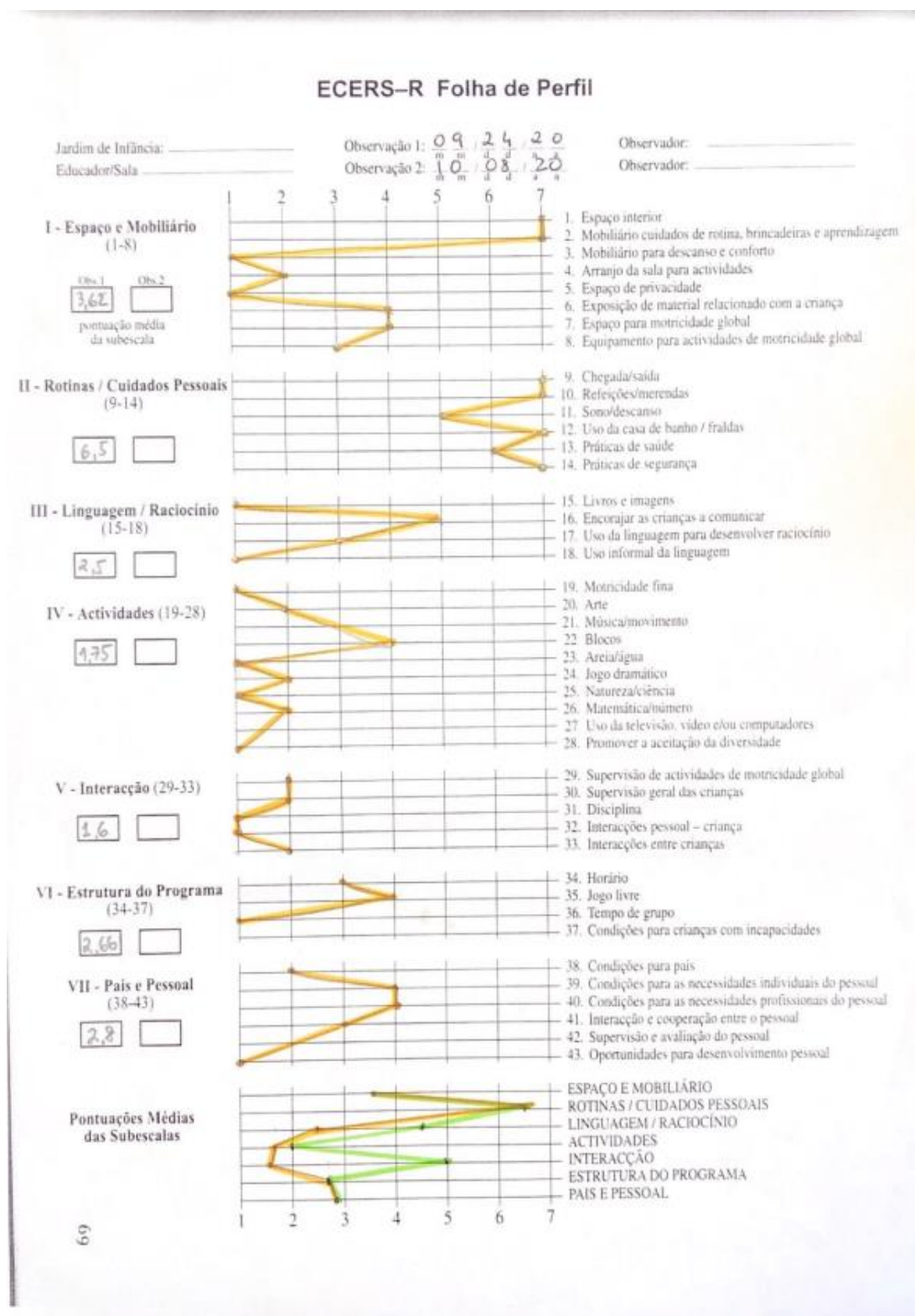
24. Jogo dramático 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td> <td>3.1 ☐ ☐</td> <td>5.1 ☐ ☐</td> <td>7.1 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.2 ☐ ☐</td> <td>5.2 ☐ ☐</td> <td>7.2 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 ☐ ☐</td> <td>5.3 ☐ ☐</td> <td>7.3 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 ☐ ☐</td> <td>7.4 ☐ ☐</td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐		3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐		3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐			5.4 ☐ ☐	7.4 ☐ ☐	A. Subescala (Itens 19 – 28) Pontuação <u>18</u> B. Número de itens cotados <u>09</u> ACTIVIDADES Pontuação média (A + B) <u>200</u>																				
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☒	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐																																						
	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐																																						
	3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐																																						
		5.4 ☐ ☐	7.4 ☐ ☐																																						
INTERACÇÃO																																									
25. Natureza/Ciência 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☐</td> <td>3.1 ☐ ☐</td> <td>5.1 ☐ ☐</td> <td>7.1 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.2 ☐ ☐</td> <td>5.2 ☐ ☐</td> <td>7.2 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 ☐ ☐</td> <td>5.3 ☐ ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 ☐ ☐</td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐		3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐		3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐				5.4 ☐ ☐		29. Supervisão actividades motricidade global 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td> <td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td> <td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td> <td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td> <td>7.2 ☒ ☒</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.3 ☐ ☒</td> <td>7.3 ☐ ☒</td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☒			5.3 ☐ ☒	7.3 ☐ ☒				
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐																																						
	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐																																						
	3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐																																							
		5.4 ☐ ☐																																							
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																						
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☒																																						
		5.3 ☐ ☒	7.3 ☐ ☒																																						
26. Matemática/Número 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☐</td> <td>3.1 ☐ ☐</td> <td>5.1 ☐ ☐</td> <td>7.1 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☐</td> <td>3.2 ☐ ☐</td> <td>5.2 ☐ ☐</td> <td>7.2 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.3 ☐ ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 ☐ ☐</td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐	1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐			5.3 ☐ ☐				5.4 ☐ ☐		30. Supervisão geral das crianças 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td> <td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td> <td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td> <td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td> <td>7.2 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 ☒ ☐</td> <td>5.3 ☒ ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 ☒ ☐</td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☐ ☒		3.3 ☒ ☐	5.3 ☒ ☐				5.4 ☒ ☐	
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐																																						
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐																																						
		5.3 ☐ ☐																																							
		5.4 ☐ ☐																																							
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																						
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☐ ☒																																						
	3.3 ☒ ☐	5.3 ☒ ☐																																							
		5.4 ☒ ☐																																							
27. Uso televisão, vídeo, computadores 1 2 3 4 5 6 7 NA Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">NA</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☐</td> <td>3.1 ☐ ☐</td> <td>5.1 ☐ ☐</td> <td>7.1 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☐</td> <td>3.2 ☐ ☐</td> <td>5.2 ☐ ☐</td> <td>7.2 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 ☐ ☐</td> <td>5.3 ☐ ☐</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 ☐ ☐</td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	NA	1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐	1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐		3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐				5.4 ☐ ☐		31. Disciplina 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td> <td>3.1 ☒ ☒</td> <td>5.1 ☒ ☐</td> <td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td> <td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☐ ☒</td> <td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.3 ☐ ☒</td> <td>3.3 ☒ ☐</td> <td>5.3 ☐ ☒</td> <td>7.3 ☒ ☐</td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☒	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☐ ☒	7.2 ☒ ☐	1.3 ☐ ☒	3.3 ☒ ☐	5.3 ☐ ☒	7.3 ☒ ☐				
S N	S N	S N	NA																																						
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐																																						
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐																																						
	3.3 ☐ ☐	5.3 ☐ ☐																																							
		5.4 ☐ ☐																																							
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☒	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																						
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☐ ☒	7.2 ☒ ☐																																						
1.3 ☐ ☒	3.3 ☒ ☐	5.3 ☐ ☒	7.3 ☒ ☐																																						
28. Promover aceitação da diversidade 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☐</td> <td>3.1 ☐ ☐</td> <td>5.1 ☐ ☐</td> <td>7.1 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☐</td> <td>3.2 ☐ ☐</td> <td>5.2 ☐ ☐</td> <td>7.2 ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.3 ☐ ☐</td> <td>3.3 ☐ ☐</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐	1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐	1.3 ☐ ☐	3.3 ☐ ☐			32. Interações pessoal-crianças 1 2 3 4 5 6 7 Notas: <table style="width: 100%; font-size: x-small;"> <tr> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> <td style="width: 25%;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td> <td>3.1 ☐ ☒</td> <td>5.1 ☐ ☒</td> <td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td> <td>3.2 ☐ ☒</td> <td>5.2 ☒ ☐</td> <td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.3 ☐ ☒</td> <td></td> <td>5.3 ☒ ☐</td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☐ ☒	5.1 ☐ ☒	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☐ ☒	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐	1.3 ☐ ☒		5.3 ☒ ☐									
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐																																						
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐																																						
1.3 ☐ ☐	3.3 ☐ ☐																																								
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 ☐ ☒	3.1 ☐ ☒	5.1 ☐ ☒	7.1 ☒ ☐																																						
1.2 ☐ ☒	3.2 ☐ ☒	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																						
1.3 ☐ ☒		5.3 ☒ ☐																																							

33. Interações entre crianças <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td> <td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td> <td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td> <td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table> Notas: -	1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒	1.3	☒	3.3	☒					37. Condições para crianças com incapacidades <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>NA</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>3.3</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td> <td>7.3</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td>☐</td><td>3.4</td><td>☐</td> <td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table> Notas: -	1	2	3	4	5	6	7	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐	1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐	1.3	☐	3.3	☐	5.3	☐	7.3	☐	1.4	☐	3.4	☐																																																																																																																																																																																													
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.3	☒	3.3	☒																																																																																																																																																																																																																																																																														
1	2	3	4	5	6	7	NA																																																																																																																																																																																																																																																																										
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.3	☐	3.3	☐	5.3	☐	7.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.4	☐	3.4	☐																																																																																																																																																																																																																																																																														
A. Subescala (Itens 29 – 33) Pontuação <u>25</u> B. Número de itens cotados <u>05</u> INTERAÇÃO Pontuação média (A + B) <u>5</u>	A. Subescala (Itens 34 – 37) Pontuação <u>08</u> B. Número de itens cotados <u>03</u> ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A + B) <u>2.66</u>																																																																																																																																																																																																																																																																																
ESTRUTURA DO PROGRAMA 34. Horário <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.2</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td> <td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☐</td> <td>5.4</td><td>☐</td> <td></td><td></td> </tr> </table> 35. Jogo Livre <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td> <td></td><td></td> </tr> </table> 36. Tempo de grupo <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.3</td><td>☐</td> <td>7.3</td><td>☐</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐			3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐			3.3	☐	5.3	☐					3.4	☐	5.4	☐			1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐	1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐			3.3	☐	5.3	☐			1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐	1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐					5.3	☐	7.3	☐	PAIS E PESSOAL 38. Condições para necessidades pais <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td> <td>7.3</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☐</td> <td>5.4</td><td>☐</td> <td></td><td></td> </tr> </table> 39. Condições para necessidades pessoais pessoal <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>NA</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td></td><td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td> <td></td><td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☐</td> <td></td><td>5.3</td><td>☐</td> <td>7.3</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☐</td> <td></td><td>5.4</td><td>☐</td> <td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.5</td><td>☐</td> <td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table> 40. Condições necessidades profissionais pessoal <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td> <td>5.1</td><td>☐</td> <td>7.1</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td> <td>5.2</td><td>☐</td> <td>7.2</td><td>☐</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>3.3</td><td>☐</td> <td>5.3</td><td>☐</td> <td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐	1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐			3.3	☐	5.3	☐	7.3	☐			3.4	☐	5.4	☐			1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	NA	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐		5.1	☐	7.1	☐	1.2	☐	3.2	☐		5.2	☐	7.2	☐			3.3	☐		5.3	☐	7.3	☐			3.4	☐		5.4	☐					3.5	☐						1	2	3	4	5	6	7	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐	1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐	1.3	☐	3.3	☐	5.3	☐		
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
		3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
		3.3	☐	5.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																												
		3.4	☐	5.4	☐																																																																																																																																																																																																																																																																												
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
		3.3	☐	5.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																												
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
				5.3	☐	7.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
		3.3	☐	5.3	☐	7.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
		3.4	☐	5.4	☐																																																																																																																																																																																																																																																																												
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	NA	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																									
1.1	☐	3.1	☐		5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																									
1.2	☐	3.2	☐		5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																									
		3.3	☐		5.3	☐	7.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																									
		3.4	☐		5.4	☐																																																																																																																																																																																																																																																																											
		3.5	☐																																																																																																																																																																																																																																																																														
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																											
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																										
1.3	☐	3.3	☐	5.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																												

41. Interação e cooperação do pessoal		1 2 3 4 5 6 7 NA	Notas:
S N	S N	S N	S N
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☐ ☒	7.1 ☐ ☒
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐
1.3 ☐ ☒	3.3 ☒ ☐	5.3 ☒ ☐	7.3 ☐ ☒
42. Supervisão e avaliação do pessoal		1 2 3 4 5 6 7 NA	
S N	S N	S N NA	S N
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
		5.4 ☐ ☐	
43. Oportunidades para desenvolvimento profissional		1 2 3 4 5 6 7	
S N	S N	S N	S N NA
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☐ ☒	7.1 ☒ ☐
1.2 ☒ ☐	3.2 ☐ ☒	5.2 ☐ ☒	7.2 ☐ ☒
	3.3 ☒ ☐	5.3 ☐ ☒	7.3 ☐ ☐ ☒
		5.4 ☐ ☒	
A. Subescala (Itens 38 – 43) Pontuação <u>14</u>			
B. Número de itens cotados <u>05</u>			
PAIS E PESSOAL Pontuação média (A + B) <u>2,8</u>			
Total e Pontuação Média			
	Cotação	# itens cotados	Pontuação média
Espaço e mobiliário	<u>29</u>	<u>8</u>	<u>3,62</u>
Cuidados pessoais	<u>39</u>	<u>6</u>	<u>6,5</u>
Linguagem raciocínio	<u>10</u>	<u>4</u>	<u>2,5</u>
Actividades	<u>14</u>	<u>8</u>	<u>1,75</u>
Interação	<u>8</u>	<u>5</u>	<u>1,6</u>
Estrutura do programa	<u>8</u>	<u>3</u>	<u>2,66</u>
País e pessoal	<u>14</u>	<u>5</u>	<u>2,8</u>
TOTAL	<u>122</u>	<u>39</u>	<u>21,43</u>

Comentários e Planos:

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico



Apêndice D – Guião da Entrevista à Professora Cooperante

Categoria	Objetivos	Questões
Perfil da Entrevistada	-Recolha de informações acerca do percurso profissional da entrevistada.	- Qual a sua formação académica? - Quantos anos tem de serviço? - Sempre trabalhou em contexto de 1ºciclo? - Há quanto tempo trabalha neste estabelecimento?
Modelo Educativo	- Conhecer o modelo educativo com que a entrevistada se identifica. -Perceber a influência do mesmo na prática educativa.	- Qual o modelo educativo que a inspira? - Quais os maiores contributos deste modelo educativo para a sua prática? - Sente algumas limitações causadas pelo trabalho sem modelo educativo? Se sim, indique quais.
Participação nos documentos curriculares	- Compreender o tipo de participação e envolvimento da entrevistada na construção de documentos curriculares.	- Participou na construção do projeto educativo do estabelecimento? Qual a sua opinião acerca deste. - Quais são os aspetos que considera importantes focar-se ao realizar o Plano de Turma? - Costuma focar-se no ambiente educativo? Se sim, porquê?
	- Perceber como é feita a escolha do espaço;	- Teve alguma influência na escolha do espaço? E dos materiais expostos? -Fez alterações ao espaço físico da sala no início do ano? Quais? - Considera que a estrutura da sala pode influenciar a sua gestão? Porquê?

Implicações do Ambiente Educativo na Autonomia das Crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico

Ambiente educativo	- Conceções da entrevistada acerca do espaço. - Organização do ambiente educativo.	- O que entende por ambiente educativo? - De que forma organiza o ambiente educativo? - Costuma fazer modificações à sala no decorrer do ano? Se sim, quem propõe essas modificações? - O grupo participa na organização do espaço? E na escolha de materiais? - Quem faz a escolha dos materiais? - Quais são os materiais que considera importantes estarem sempre presentes na sala? - Estes estão sempre disponíveis e acessíveis para as crianças? - As paredes têm expostas trabalhos das crianças? Como seleciona o que expor? - Considera o espaço da sala promotor de autonomia? Se sim, explicita porquê.
	- Compreender as rotinas do grupo e a sua dinâmica.	- Quais as estratégias que utiliza para a organização do grupo ao longo do dia? - O grupo consegue antecipar alguns momentos da rotina diária? Quais?

Apêndice E – Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante

Questões	Indicadores (Respostas)
- Qual a sua formação académica? - Quantos anos tem de serviço? - Sempre trabalhou em contexto de 1ºciclo? - Há quanto tempo trabalha neste estabelecimento?	A minha formação académica é professora de 2º ciclo variante matemática e ciências da natureza. Possuo 13 anos de serviço. Nem sempre trabalhei em contexto de 1º ciclo. Nos 7 primeiros anos lecionei no grupo 230. Trabalho neste estabelecimento de ensino há 3 anos.
- Qual o modelo educativo que a inspira? -Quais os maiores contributos deste modelo educativo para a sua prática? - Sente algumas limitações causadas pelo trabalho sem modelo educativo? Se sim, indique quais.	Não existe nenhum modelo educativo que me inspire. Se pensar bem, utilizo diferentes modelos consoante a turma que tenho que trabalhar e por vezes modifico-os e adapto-os até conseguir fazer com que todos os alunos consigam apreender o que é necessário para as suas faixas etárias. Não sinto limitações causadas pelo trabalho sem modelo educativo, pois tento sempre alcançar os objetivos pretendidos utilizando todo o tipo de modelos que conheça
- Participou na construção do projeto educativo do estabelecimento? Qual a sua opinião acerca deste. - Quais são os aspetos que considera importantes focar-se ao realizar o Plano de Turma? - Costuma focar-se no ambiente educativo? Se sim, porquê?	Não participei na construção do projeto educativo de estabelecimento. Sei que foi elaborado para o período de 2017-2020 e tem como tema “ ...um caminho para o êxito...”. No plano de turma considero ser mais importante focar-me nas aprendizagens dos alunos, e nas dificuldades sentidas e como ultrapassá-las. Penso que o ambiente educativo é muito importante, pois é nela que as crianças se encontram todos os dias e que se sentirem bem é uma mais-valia para a sua aprendizagem, sentindo-se motivados e com a autoestima elevada. O espaço da sala de aula, encontra-se organizado para que eu tenha um visionamento global de tudo o que se passa, assim como para os alunos se conseguirem deslocar e perceberem tudo ao seu redor.
- Teve alguma influência na escolha do espaço? E dos materiais expostos? -Fez alterações ao espaço físico da sala no início do ano? Quais?	Não tive influência na escolha do espaço, mas sim nos materiais expostos. Sou eu que os faço, consoante as dificuldades manifestadas pela turma. Faço sempre alterações ao espaço físico da sala de aula no início do ano. Este ano a disposição da sala de aula deve-se às regras impostas pela DGS.

- Considera que a estrutura da sala pode influenciar a sua gestão? Porquê?	Nos outros anos, consoante os grupos que possuo, os coloco em grupos de alunos ou em U. A estrutura da sala pode influenciar a gestão da sala de aula, pois por vezes, coloca-se os alunos nos lugares que podem surtir efeito na aprendizagem, como por exemplo, mais à frente, se tiverem dificuldades, junto a outros colegas que tenham mais facilidade...
- O que entende por ambiente educativo? - De que forma organiza o ambiente educativo? - Costuma fazer modificações à sala no decorrer do ano? Se sim, quem propõe essas modificações? - O grupo participa na organização do espaço? E na escolha de materiais? - Quem faz a escolha dos materiais? - Quais são os materiais que considera importantes estarem sempre presentes na sala? - Estes estão sempre disponíveis e acessíveis para as crianças? - As paredes têm expostas trabalhos das crianças? Como seleciona o que expor? - Considera o espaço da sala promotor de autonomia? Se sim, explicita porquê.	Entendo ser ambiente educativo o espaço que os alunos frequentam na escola. Organizo o ambiente educativo consoante a turma que possuo, as dificuldades sentidas no trabalho no dia-a-dia. Costumo fazer várias alterações à sala, no decorrer do ano; Sempre que seja benéfico para os alunos faço essas alterações. Sempre que se faz um projeto, principalmente, é solicitada a intervenção dos alunos para a escolha de materiais para realizar as atividades. Todos os alunos cooperam nesse sentido, e é direcionada a organização do espaço nesse sentido. Na sala de aula é importante que estejam materiais de uso recorrente, para que com facilidade os alunos consigam chegar até eles. Alguns estão acessíveis sempre aos alunos, outros não, conforme a utilidade diária dos mesmos. Tento sempre que estejam expostos trabalhos dos alunos, pois é muito motivador para eles, verem que o que fazem pode ser visto por outras pessoas da escola. Os alunos quando conhecem bem o seu espaço na sala, sentem-se confortáveis e a isso acresce a autonomia necessária para a realização do trabalho, pois sentem que sabem com o que contar e o que pode acontecer se algo não correr como estava expectável.
- Quais as estratégias que utiliza para a organização do grupo ao longo do dia? - O grupo consegue antecipar alguns momentos da rotina diária? Quais?	Ao longo do dia, tento alternar com aula mais teórica e mais lúdica, para que os alunos sintam vontade de adquirir novas aprendizagens. Em relação ao grupo, costumo solicitar que os alunos ajudem os que têm maiores dificuldades e desta forma todos se sentem capazes de realizar as atividades. Todos os momentos de rotina diária, foram conversados com os alunos antecipadamente, como por exemplo, idas à casa de banho, realização de trabalho autónomo e correção coletiva.

Apêndice F - Atividade “Regras da Sala 4”

Atividade: As Regras da Sala 4			
Intenções para a atividade: - Organização do ambiente educativo onde a criança é escutada e tem uma participação ativa na sua organização e no processo de aprendizagem. -Construção da autonomia, através de regras elaboradas e negociadas por todos. -Promover o diálogo; - Escutar e valorizar o contributo de cada criança; - Leitura e escrita perante as crianças para que possam estabelecer uma relação entre elas.		Como surgiu? Pela necessidade de criar regras para o bom funcionamento da sala.	
Recursos		Estratégias	Proposta Educativa
Materiais	Espaço, Intervenientes e tempo	-Leitura do livro “Não faças isso, Rita Salpico” de Cressida Cowell na área do tapete. -Perguntas de compreensão sobre a história: Qual é a mensagem desta história? O que é que acontecia se fizéssemos tudo o que queríamos? Acham que devíamos estar numa sala toda desarrumada? E o que podia acontecer se estivesse lá um bebe? Devemos respeitar aquilo que os adultos nos pedem para fazer? Após este momento de reflexão, construção em conjunto do <i>poster</i> de regras da sala: - Ouvir e cuidar dos amigos; (abraço ou ajudar os amigos) - Arrumar os brinquedos; (arrumar uma caixa) - Fazer o comboio; (já está) - Ser obediente; (todos contentes) -Colocar o dedo no ar para falar, (já está) - Falar baixinho; (fazer silêncio) - Respeitar o número de amigos nas áreas.	Leitura do livro “ Não faças isso, Rita Salpico” de Cressida Cowell. Construção de um <i>poster</i> com as regras da sala
- Livro “ Não faças isso, Rita Salpico” Cressida Cowell - Papel de cenário; - Canetas de filtro; - Fotografias.	Na sala. Grande grupo. Período da manhã (aproximadamente 1h).		

Apêndice G – Atividade “Identificadores das áreas da sala”

Atividade: Identificar as áreas da sala			
Intenções para a atividade: - Participação das crianças na organização do ambiente educativo; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Lê e escreve perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (objetos e símbolos).		Como surgiu? Para compreender se as crianças conhecem as áreas da sala, e para definir em conjunto o número de elementos que pode estar em cada área.	
Recursos		Estratégias	Proposta Educativa
Materiais	Espaço, Intervenientes e tempo	1MOMENTO Lançar a atividade em grande grupo no tapete: identificar as áreas que existem na sala; - Dividir as crianças nas mesas em 3 pequenos grupos; - Distribuir por cada mesa: 1 pincel, 1 caixa de aguarelas, duas folhas, recortes de revista; - Explicar que todos vão pintar a folha que corresponde à área da sala representada no recorte, e que têm que partilhar o material de pintura; - Após a pintura, perguntar a cada pequeno grupo quantas crianças acham que podem estar em cada área (normas COVID-19); - À vez, tiram de uma caixa formas de papel correspondentes ao número de crianças acordado e contam. Explicar que cada forma equivale a uma criança. 2MOMENTO - Mostrar as pinturas, perguntar às crianças o nome da área a que corresponde e escrever com caneta de filtro o nome da área. - Pedir às crianças de colem na folha os recortes de revista e as formas de papel; - O adulto escreve os números correspondentes às quantidades.	Construir placas identificadoras das áreas da sala (8), e do número de elementos que pode estar em cada área.
- Recortes de revistas com áreas da sala; - Folhas brancas A3 e A4; - Aguarelas; - Formas de papel; - Caneta de Filtro - cola.	Na sala. Três pequenos grupos Dois períodos da manhã		

Apêndice H – “O que sentes?”

Atividade: O que sentes?			
Intenções para a atividade: - Estimular expressão corporal livre a partir de estímulos musicais diversificados; - Proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons; - Reconhecer e identificar sentimentos; - Expressar sentimentos através do movimento; - Interligação de audição, interpretação e criação - Criar um clima de comunicação; - Promover o gosto e o interesse pelo livro.		Como surgiu? Notei que o grupo anda muito irrequieto, e que reage muito bem perante atividades que envolvam os movimentos corporais.	
Recursos		Estratégias	Proposta Educativa
Materiais	Espaço, Intervenientes e tempo	- Realizar a leitura da história, e refletir se alguma das crianças já sentiu alguma destas emoções: felicidade, tristeza, raiva, medo e calma. - Explicar que às vezes é muito difícil tanto para adultos como para crianças lidar com algumas emoções, e que tal como as pessoas, as músicas também podem transmitir sentimentos. - Dar início à atividade explicando que vamos ouvir algumas músicas, e o grupo deve mover-se ao som destas e mostrar a emoção que a música os faz sentir. - As músicas selecionadas são maioritariamente clássicas ou instrumentais: 1 – Felicidade: https://www.youtube.com/watch?v=HCDygl0pttM 2 - Tristeza: https://www.youtube.com/watch?v=Kk60F8a7-Jw 3- Raiva: https://www.youtube.com/watch?v=sI3Bb0N4Q-A 4- Medo: https://www.youtube.com/watch?v=C2ZnYwJxVAc 5- Calma: https://www.youtube.com/watch?v=wF0zHeU3Zs	Após a leitura da história, colocar cinco músicas em que cada uma corresponde a um sentimento e pedir ao grupo que se movimente ao som das mesmas, e identifique os sentimentos que esta transmite.
- Livro “O monstro das cores”; - Coluna; - Lista de músicas.	Na sala. Grande grupo. Período da manhã		

Apêndice I – “Gostei muito...Não gostei nada!”

Atividade: Quando eu nasci: Gostei muito ... não gostei nada!			
Intenções para a atividade: - Expressar emoções, sentimentos e opiniões; - Expressar opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; - Partilhar as aprendizagens; - Representação plástica de vivências individuais; - Criação de um clima de comunicação; - Promover o interesse e gosto pelo livro.			Como surgiu? Pelo que observo, o grupo tem dificuldade em lidar com algumas emoções, e penso que esta atividade os possa ajudar a geri-las.
Recursos		Estratégias	Proposta Educativa
Materiais	Espaço, Intervenientes e tempo	- Após a leitura do livro, pedir ao grupo que pense nas coisas que mais gostaram descobrir (de cores, sabores, cheiros, sons), e que pensem em coisas que não gostaram nada de descobrir. - Explicar que toda a gente tem coisas que gosta muito e outras que não se gosta nem um bocadinho, e isso é normal. - Cada criança tem uma folha A3 dividida ao meio, onde irá representar as coisas boas de um lado “Gostei muito de descobrir”, e menos boas no outro “Não gostei nada de descobrir”.	Leitura do Livro “Quando eu nasci” e representação de sentimentos ou descobertas boas e menos boas.
- Folha A3 - Canetas de filtro ou lápis de cor.	Na sala. Grande grupo. Período da manhã		

Apêndice J – Atividade “Análise e registo do horário”

Planificação: Exploração e escrita do horário da turma				Componente: Matemática	Data: 15 janeiro
				Horário: 11:00/12:00	
Domínio	Conteúdo/ Descritores	A. Essenciais	P. Aluno	Proposta/ Estratégias	Avaliação
Geometria e Medida (GM3) (GM2)	Tempo Minutos e segundos; leitura do tempo em relógios de ponteiros; Tempo - Instrumentos de medida do tempo; - A hora; - Relógios de ponteiros e a medida do tempo em horas, meias horas e quartos de hora; - Calendários e horários.	Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.	A,B,E,F	<u>Proposta:</u> -Exploração do horário da turma; -Preenchimento conjunto de horários individuais e de um horário em grande formato para ser afixado na sala. - Disponibilização de um relógio na sala, para que os alunos possam ver as horas e relacioná-las com os momentos do dia. <u>Estratégias:</u> - Entregar aos alunos um horário com a grelha; - Preencher passo-a-passo com a turma;	- Cumprimento das regras de bom comportamento; - Conhecimento da rotina; - A longo prazo: aquisição de conhecimentos – horas.
					Recursos Materiais - Horários; - Relógio.
					Perguntas Previstas - Cada bloco é sempre meia hora? - O horário não se preenche ao fim-de-semana?

Apêndice K – Atividade “Mural de Post-its”

Planificação: “Mural de Post-its” - Hábitos saudáveis - Sensações agradáveis e desagradáveis				Componente: Estudo do Meio	Data: 18 março
				Horário Síncrono: 13:30/15:00	
Domínio	Conteúdo/ Descritores	A. Essenciais	P. Aluno	Proposta	Avaliação
À descoberta de si mesmo	O seu corpo Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor...). Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...). Reconhecer alguns sentimentos (amor, amizade...) e suas manifestações (carinho, ternura, zanga...).	Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.	B,D,E,G, J	- Revisão sobre as sensações agradáveis e desagradáveis. - Questionar se se lembram da história do monstro das cores, e relembrar a sua mensagem; - Propor à turma um mural de post-its onde podem colocar os seus sentimentos durante a semana, que será lido todas as sextas-feiras. - Definir um estado conforme a cor do post-it. - Sugerir que escrevam uma sensação ou sentimento agradável ou desagradável que queiram partilhar.	- Participação nas atividades propostas; - Respeito pelos outros.
					Recursos Materiais
					- Manual de Estudo do Meio; - Post-its.
					Perguntas previstas

Apêndice L – Atividade “Reuniões de Turma”

(Não foram efetuadas planificações – 4 reuniões realizadas)

No período da tarde (14h/15h), será realizado um momento de conselho de turma, onde iremos discutir entre todos:

- Comportamentos: o que correu bem, o que correu mal, o que vamos fazer para melhorar.
- Conteúdos: O que aprendemos, o que temos que praticar.
- Sugestões de melhoria/ sobre o que queremos fazer.

Apêndice M – “Autorretrato e opinião dos colegas”

Planificação 3: Autorretrato e opinião dos colegas				Componente: Educação Artística	Data: 9 junho
				Horário: 14:30/16:15	
Domínio	Conteúdo/ Descritores	A. Essenciais	P. Aluno	Proposta	Avaliação
Desenho	Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de grafite. Utilizando suportes de diferentes cores	Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias). Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.	A,B,D,I	- Pedir aos alunos que desenhem o seu retrato numa folha A4, utilizando o material de desenho que entenderem. - Pedir aos colegas que escrevam uma palavra/frase positiva nas folhas de retrato sobre esse colega. - Reflexão conjunta sobre as palavras escritas e sobre a atividade.	- Comportamento e atitudes durante a realização das atividades. - Respeito pelos colegas.
					Recursos Materiais
					- Folhas brancas; - Material de desenho.
					Perguntas previstas