



A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM JARDIM DE INFÂNCIA: O ESPAÇO COMO “TERCEIRO EDUCADOR”

Bruna Silva Do Carmo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM JARDIM DE INFÂNCIA: O ESPAÇO COMO “TERCEIRO EDUCADOR”

Bruna Silva Do Carmo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

A verdade é que não teria chegado até aqui sem o apoio de algumas pessoas. Algumas apoiaram-me desde o começo, outras, foram-se cruzando no meu caminho. Na verdade, o apoio dessas pessoas foi fundamental para conseguir alcançar o meu objetivo, o de me formar em Educação de Infância. **Obrigada!**

Aos meus pais, quero agradecer-lhes por me terem apoiado e por toda a paciência ao longo deste percurso que foi pautado por muitas alegrias, mas também por muitas angústias. Espero que estejam orgulhosos!

À minha irmã, que me apoiou incondicionalmente e que demonstrou sempre disponibilidade para me dar *feedback* dos trabalhos que fui desenvolvendo quando já não acreditava no que estava a fazer. Mana, o teu brio e dedicação em tudo o que fazes e a que te propões, fez com que me tornasse uma pessoa mais perfeccionista e dedicada.

Ao meu noivo, que esteve sempre presente e nunca permitiu que duvidasse de mim própria e das minhas capacidades. Obrigado por seres o meu porto seguro.

À minha afilhada, que foi uma das melhores pessoas que me apoiou no decorrer do meu percurso académico dando-me uma força inesgotável para avançar na minha formação e fazendo-me acreditar que posso ser uma excelente profissional.

Às minhas amigas, que me incentivaram a progredir nos meus estudos e que acreditam em mim e no trabalho que desenvolvo diariamente.

À professora Ana Simões, a quem agradeço de coração pela sua orientação, mostrando-se sempre disponível mesmo fora de horas para esclarecer todas as dúvidas e, também, para escutar alguns desabafos. Obrigada por toda a sua compreensão e por ter contribuído significativamente para a minha formação profissional.

Às minhas colegas do trabalho, que me mostram todos os dias a sua capacidade incrível que têm em moldar-se perante os imprevistos que se impõem no quotidiano. A vossa capacidade de resiliência e determinação é incrível! Não podia ter tido mais sorte em realizar os estágios num sítio cujos valores são aqueles com os quais me identifico.

Por último, quero agradecer **a todas as crianças** que fizeram parte do meu percurso académico. No fundo, não só por mim, isto também é por elas e para elas. Obrigada por todo o carinho, pelos abraços, pelos sorrisos, pelos desafios, pela atenção.

Obrigada por me proporcionarem tantas vivencias e aprendizagens, porque não são só as crianças que aprendem com os adultos, os adultos também aprendem com vocês e cada uma de vocês ensinou-me algo!

“Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser.”

(Louis Pasteur)

RESUMO

O presente relatório visa apresentar uma análise reflexiva e fundamentada sobre a prática e a investigação desenvolvidas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta prática decorreu na valência de Jardim de Infância de uma instituição particular no concelho de Lisboa, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, pelo que o relatório retrata o percurso enquanto Educadora estagiária ao longo de quatro meses de intervenção pedagógica, incluindo o desenvolvimento de uma investigação: **“A organização do ambiente educativo em jardim de infância: o espaço como “terceiro educador”**”.

Nesse sentido, procedi à realização de um estudo de caso, em que procurei compreender a importância da organização do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em consideração a minha experiência no decorrer da PPSII. Para isso, defini como **objetivos da investigação**: (i) compreender a importância do espaço como terceiro educador no desenvolvimento e aprendizagem da criança e (ii) compreender o papel do/a educador/a na organização dos espaços do ambiente educativo. A recolha e análise dos dados foi realizada tendo por base o recurso a várias técnicas, nomeadamente, a realização de entrevistas a alguns elementos da equipa educativa, a observação direta das interações das crianças e a análise de conteúdo da informação recolhida. Os resultados obtidos evidenciam que os espaços pedagógicos constituem um fator essencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pelo que os/as educadores/as de infância têm um papel fundamental no planeamento destes espaços.

Palavras-chave: crianças; prática profissional supervisionada; ambiente educativo, espaço, materiais, papel do/a Educador/a.

ABSTRACT

This report aims to present a reflective and reasoned analysis of the practice and research developed within the Supervised Professional Practice II (PPSII). This practice took place in the kindergarten, with a group of 25 children, aged between 3 and 4 years old, so the report portrays the journey as a trainee educator over four months of educational intervention, including the development of an investigation "The organization of the educational environment in kindergarten: the space as a "third educator".

In this sense, I carried out a case study, where I sought to understand the importance of the organisation of the educational environment in child development and learning, taking into account my experience during the PPSII. To this end, I defined the following research objectives: (i) to understand the importance of space as a third educator in child development and learning and (ii) to understand the educator's role in the organisation of the spaces of the educational environment. Data was collected and analysed using several instruments and techniques, mainly interviews, direct observation of the children's interactions and content analysis of the information collected. The results indicate that the pedagogical spaces are an essential factor in the development and learning of children, so that kindergarten teachers have a fundamental role in the planning of these spaces.

Keywords: Children, supervised professional practice, educational environment, space, materials and role of the educator.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
2.1. Caraterização do Meio	5
2.2. Caraterização do Contexto Educativo	6
2.3. Caraterização do Ambiente Educativo.....	9
2.3.1. Caraterização da Equipa Educativa.....	9
2.3.2. O tempo e as rotinas.....	11
2.3.3. O espaço e os materiais	16
2.3.4. O grupo de crianças	24
2.3.5. As famílias.....	26
3. ANÁLISE REFLEXIVA EM JI.....	29
3.1. Intenções para a ação pedagógica	30
3.1.1. Intenções educativas para com as crianças.....	30
3.1.2. Intenções para com as famílias.....	32
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	32
3.2. Avaliação da ação educativa	33
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	36
4.1. Identificação da problemática	37
4.2. Revisão da literatura.....	38
4.2.1. O espaço como dimensão do ambiente educativo.....	38
4.2.2. As conceções do Movimento Escola Moderna sobre o espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	40
4.2.3. As conceções de Reggio Emília sobre o espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	43
4.2.4. O papel do espaço na Metodologia de Trabalho de projeto.....	49
4.2.5. O papel do/a educador/a na organização do espaço e dos materiais	51
4.3. Roteiro metodológico e ético	53
4.3.1 Questões de investigação e objetos de estudo.....	53
4.3.2. Natureza do estudo.....	54
4.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados	54
4.3.4. Procedimentos éticos	55
4.4 Apresentação e discussão dos resultados	56

5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS.....	79
ANEXO A. PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA PPSII (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)	79
ANEXO B. PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO).....	246
ANEXO C. MAPA DE PRESENCAS.....	284
ANEXO D. MAPA DO TEMPO	286
ANEXO E. CALENDÁRIO	288
ANEXO F. SALA DE ATIVIDADES.....	290
ANEXO G. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	298
ANEXO H. GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA TÉCNICA E PEDAGÓGICA	304
ANEXO I. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	310
ANEXO J. ESPAÇO EXTERIOR	318
ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA TÉCNICA E PEDAGÓGICA	322
ANEXO L. SALA DE DANÇA E GINÁSIO.....	332
ANEXO M. SALA DE MÚSICA	334
ANEXO N. CONSENTIMENTO PARA CAPTAÇÃO DE IMAGENS	336
ANEXO O. TABELA CATEGORIAL.....	339
ANEXO P. ROTEIRO ÉTICO.....	348
ANEXO Q. CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO	357
ANEXO R. CONSENTIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA	360

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano semanal	14
Figura 2. Planta da sala de atividades da PPSII	19

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária da Sala dos 3 anos B	13
Tabela 2. Organização dos materiais da sala de atividades por áreas	20
Tabela 3. Informações das crianças do grupo	24

ABREVIATURAS

CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
ELS	<i>Early Learning School</i>
JI	Jardim de Infância
JS	<i>Junior School</i>
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| " ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo decorrido entre os meses de outubro de 2022 e fevereiro de 2023. Assim, o relatório surge com o culminar da PPSII realizada com um grupo da valência de Jardim de Infância (JI) tendo como principais objetivos registar e desenvolver de forma fundamentada ideias sobre as intenções, motivações e processos vividos no decorrer da prática, mas também apresentar uma componente reflexiva da minha prática, tendo em consideração a investigação realizada no contexto educativo em que me inseri.

Para a concretização do presente relatório, no decorrer de toda a PPSII, guiei-me por princípios éticos e deontológicos que devem integrar-se em todas as práticas de um/a Educador/a de Infância.

No que se refere à organização do documento, este encontra-se organizado pelos seguintes capítulos: (i) introdução, (ii) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (iii); (iv) investigação em jardim de infância; (v) construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância e as considerações finais. Neste seguimento, a **caracterização reflexiva do contexto socioeducativo** consiste na caracterização do contexto socioeducativo e do meio em que esse se encontra inserido, do grupo de crianças, das famílias, da equipa educativa e do ambiente educativo. Para esta caracterização, recorri à informação adquirida através da observação direta, mas também através da análise documental do Projeto Educativo (PE) do contexto em que intervim. No terceiro capítulo - **análise reflexiva da intervenção em jardim de infância** - encontram-se descritas as minhas intenções para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, como também a contextualização das mesmas com base nas caracterizações apresentadas. Adicionalmente, é ainda explicitado todo o processo de intervenção, ilustrado com diversos exemplos da minha prática no âmbito da PPSII. No que concerne ao quarto capítulo - **a investigação em jardim de infância** - este apresenta a identificação da problemática a ser investigada: **A Organização do Ambiente Educativo em Jardim de Infância: o espaço como “terceiro educador”**, bem como a explicação de como esta surgiu. Este capítulo encontra-se organizado em cinco

subcapítulos: i) a apresentação da problemática emergente, ii) a revisão de literatura sobre a temática; iii) a descrição do roteiro ético e metodológico que nortearam a presente investigação e iv) a apresentação e discussão dos resultados. O quinto capítulo – **a construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância** – consiste numa reflexão sobre as dimensões mais significativas das aprendizagens adquiridas nas PPSI e PSSII, bem como a relevância das mesmas na construção da minha profissionalidade. Seguidamente, no último capítulo – **considerações finais** – é apresentada uma reflexão que visa dar resposta à problemática que desencadeou o estudo de caso que realizei, mas também das aprendizagens e conhecimentos adquiridos durante a PPSII.

Para terminar, importa referir que o relatório é complementado por anexos que são referenciados ao longo do documento e que espelham o trabalho desenvolvido, nomeadamente o Portefólio Individual da PPSII (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPSII) que reflete as minhas vivências e uma constante reflexão do contexto de Jardim de Infância no qual estive integrada, o Portfólio da criança (cf. Anexo B. Portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, em Anexos ao Relatório), bem como de outros anexos essenciais para a elaboração do presente relatório. Assim, tanto no corpo do relatório, como nos anexos, sempre que me menciono algum interveniente, adulto ou criança, emprego abreviaturas ou letras, de modo a que estes não possam ser identificados, omitindo todos os detalhes que possam conduzir à identificação do contexto educativo e de quem nele participa.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Na Educação de Infância, de forma a assegurar uma intervenção educativa adequada, é fundamental que o/a Educador/a conheça o grupo que tem perante si e o meio no qual este se encontra inserido, de forma a poder adequar a sua ação pedagógica à especificidade de cada criança. Nesse sentido, importa conhecer as particularidades do contexto socioeducativo a vários níveis sejam eles – físico, temporal, político e sociocultural, concretamente, o meio em que a organização socioeducativa está inserida, a missão, a história da mesma e a caracterização do ambiente educativo – organização do espaço e dos materiais, do tempo, a equipa educativa, as crianças e as famílias. Assim, é possível conhecer a realidade dos vários atores que interferem, direta ou indiretamente, no processo educativo das crianças, adotando uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo (Silva et al., 2016).

Nesse sentido, importa referir que as caracterizações que se seguem sustentaram a minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância e respetivas intencionalidades, tendo por isso sido necessária a recolha de informação obtida através da observação direta realizada ao longo da PPSII, da consulta de documentos do contexto socioeducativo (Projeto Educativo¹ e Projeto Curricular de Turma²), bem como de conversas informais com a equipa educativa e através de entrevistas semiestruturadas, realizadas tanto à diretora pedagógica e técnica da organização, como à Educadora cooperante e à Educadora dos *ateliers*.

2.1. Caraterização do Meio

O meio no qual a instituição se insere demonstra influência no desenvolvimento das crianças, uma vez que esta oferecerá respostas às necessidades da criança através das suas potencialidades e características (Silva et al., 2016). Assim, o meio onde as crianças estão inseridas representa uma *enorme* importância para o seu envolvimento na sociedade, sendo que o meio se caracteriza pelo seu contexto social e cultural.

A instituição onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) durante, sensivelmente, quatro meses, situa-se na cidade de Lisboa, mais precisamente

¹ Disponível para consulta no *website* da organização socioeducativa.

² Disponível para consulta na sala de atividades.

num bairro do extremo ocidental da cidade. Destaca-se por ser uma zona residencial que é composta por moradias e prédios, mas também, por alguns espaços verdes. Trata-se de uma zona onde predomina a classe média-alta e a multiculturalidade, resultante da existência de diversas habitações que pertencem às várias embaixadas. Nesta área existem, também, algumas instituições educativas do setor privado e/ou público que dispõem de uma oferta educativa desde a valência de Creche ao Ensino Secundário.

Para além disso, na área em questão, existem alguns edifícios de saúde – animais e humanos, lojas de comércio, parques infantis, jardins, museus, entre outros.

No que concerne à acessibilidade, o meio envolvente da presente instituição dispõe de uma *valiosa* rede de transportes públicos e de estradas/autoestradas.

2.2. Caraterização do Contexto Educativo

O grupo na qual a organização se insere foi criado através de “um plano de negócio” desenvolvido e que “ganhou o terceiro lugar” num concurso, em 2002. No entanto, a presente organização socioeducativa na qual realizei a PPSII foi fundada apenas em 2008. Ao longo dos anos, a empresa foi sofrendo diversas alterações, tanto na sua estrutura física, como nas suas localizações e, também, na receção de diferentes níveis etários.

Atualmente, o presente estabelecimento educativo possui quatro organizações socioeducativas e alberga, de um modo geral, crianças desde o Berçário até ao Ensino Secundário. No que diz respeito à organização socioeducativa na qual concretizei a PPSII, essa acolhe crianças desde um ano de idade até ao quarto ano do ensino básico.

No presente estabelecimento de ensino, existem dois edifícios – um edifício de *Early Learning School* (ELS) e outro para a *Junior School* (JS). O edifício 1 que pertence à ELS é composto por três pisos, sendo que no piso -1 existe um refeitório que é para uso de todas as salas da presente instituição, uma cozinha onde são confeccionados os alimentos das crianças e duas casas de banho (uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino). No piso 0, existem cinco salas de jardim de infância, quatro casas de banho sendo que duas são para uso das crianças (uma para as raparigas e outra para os rapazes) e as outras duas casas de banho são para uso dos adultos, sendo que uma delas é destinada a pessoas com mobilidade reduzida. Deste piso, fazem parte dois espaços

exteriores, um mais reduzido para as salas de 2 anos e outro espaço maior para as salas de 4 e 5 anos. Já no piso 1 existem cinco salas de creche, três casas de banho sendo que duas delas são para as crianças (uma para as salas de 2 anos e outra para a sala dos 18 meses) e uma casa de banho para os adultos. Por sua vez, no edifício 2 que pertence maioritariamente à JS, no piso -1 existem dois ginásios que são utilizados por todas as valências e um espaço exterior que é para uso exclusivo das duas salas de 3 anos da valência de JI da ELS. Já no piso 0, encontra-se uma sala de música que é também para uso de todas as valências, duas salas de primeiro ciclo, uma sala de convívio destinada às crianças da JS, uma sala de artes, uma sala designada para as educadoras de infância e professoras de 1º ciclo trabalharem, um recreio composto por três áreas distintas (área dos baloiços, área do campo de futebol e basquetebol e área do escorrega e trampolim), duas casas de banho para uso das crianças (uma para raparigas e uma para rapazes) e duas casas de banho para uso dos adultos. Nos pisos 1 e 2 do presente edifício, existem quatro salas do primeiro ciclo e duas casas de banho (uma para raparigas e outra para rapazes) e por último, no topo do edifício existe um *rooftop* onde são realizadas algumas aulas de Educação Física e outras atividades extracurriculares.

No que diz respeito à ELS, o colégio conta com uma equipa qualificada composta por 35 pessoas e esta encontra-se organizada de acordo com as diferentes funções – equipa pedagógica, equipa administrativa, equipa de limpeza e a equipa alimentar, sendo de frisar que as equipas referidas se articulam entre si diariamente. O horário de funcionamento do estabelecimento é das 8 horas às 19 horas, sendo que das 18 às 19 horas é o horário de prolongamento sendo apenas destinado às crianças que nele se encontram inscritas.

De acordo com a informação recolhida no *website* da organização socioeducativa, a instituição defende que “respeitamos o ritmo individual de cada criança e honramos as suas diferenças, bem como privilegiamos a aprendizagem significativa, construída com cada uma de forma diferenciada.” (Informação disponibilizada no Projeto Educativo (PE) da organização escolar, p.5)³. Tem como missão “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na vida adulta” (Missão, s.d.). Neste sentido, o grupo “foca-se em

³ Disponível para consulta no *website* da organização socioeducativa.

cada um dos seus alunos (. ...) [orientando] cada aluno para que possa superar os seus desafios individuais, usando e desenvolvendo os seus pontos fortes, e reconhecendo a importância de trabalharem muito” (Missão, s.d.).

Por se tratar de uma organização socioeducativa internacional, rege-se por uma educação bilíngue, pelo que a presente organização socioeducativa faz parte de um grupo que “pretende desenvolver jovens inquiridores, informados e cuidadosos que ajudem a criar um modo melhor e mais pacífico, através da compreensão e respeito intercultural” (Acreditações, s.d.).

Deste modo, é possível constatar que existe diversidade cultural na organização socioeducativa na qual realizei a PPSII. Assim, o ensino bilíngue torna-se verdadeiramente fundamental e pertinente tendo em consideração a diversidade de culturas e línguas presentes diariamente na organização socioeducativa.

Por fim, importa referir que a organização socioeducativa retratada apresenta como mais-valia a articulação das suas práticas educativas, tendo por base vários modelos pedagógicos não focando apenas um só. Assim, ao longo da PPSII, pude constatar que a mesma sustenta, maioritariamente, as suas práticas pedagógicas considerando os seguintes modelos pedagógicos: Movimento da Escola Moderna (MEM), a abordagem pedagógica Reggio Emília e a metodologia de trabalho de projeto. O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana. Este património corresponde a uma grande conquista da história da pedagogia, pois constitui-se num instrumento de apropriação e contextualização de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem das crianças. (Formosinho, 2018, p.23).

Considerando que os modelos podem ser conciliados entre si e/ou aplicados isoladamente, dependendo de cada equipa educativa, “um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo. Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional” (Formosinho, 2018, p.24).

2.3. Caracterização do Ambiente Educativo

Segundo Folque et al. (2015), o ambiente educativo é organizado de acordo com os objetivos e finalidades do mesmo. Assim, este tem como principal objetivo proporcionar a aquisição de novas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento holístico das crianças. O “termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em conjunto)” (Forneiro, 1998, p.231).

Nesse sentido, a organização do espaço, sendo previamente estruturado pela Educadora, deve considerar os interesses e necessidades das crianças, de modo a sustentar a sua própria prática pedagógica. Para Post e Hohman (2007), quando o ambiente educativo se encontra organizado a pensar nas crianças, este promove aprendizagens significativas nos diversos domínios, tanto a nível social como cultural. Desse modo, o ambiente educativo deve ser rico e atrativo, enquanto fator determinante para “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

2.3.1. Caracterização da Equipa Educativa

O trabalho em equipa em educação de infância deve consistir numa relação que tem por base o apoio, respeito mútuo e a intenção de resolver em conjunto os problemas surgidos e que são comuns aos elementos da equipa (Jesus, 2000; Hohmann & Weikart, 1995, citados por Cativo, 2020).

Na organização socioeducativa onde realizei a PPS II, a valência de jardim de infância é composta por doze educadoras, tendo em consideração que cada sala é constituída por uma educadora titular de língua portuguesa e outra de língua inglesa. Desta equipa, fazem parte seis auxiliares, sendo que, dessas seis, duas auxiliares estão anexas a uma sala de três anos; por essa razão, são as únicas salas de jardim de infância que têm uma auxiliar alocada; as restantes vão rodando diariamente entre as salas dos quatro e cinco anos, tendo um horário semanal definido.

A equipa educativa de cada sala trabalha de forma cooperativa, pelo que a rotina, a organização de atividades e o planeamento quinzenal são elaborados em conjunto. Foi perceptível observar desde cedo a partilha e a entreatajuda que se fazem sentir, promovendo, assim, um bom funcionamento no que diz respeito à organização e gestão de cada sala. Além disso, todos os adultos demonstraram ser *atentos, cooperativos e disponíveis*, tanto com o seu grupo como com as crianças das outras salas e restantes colegas. Para além de todos os profissionais referidos anteriormente, também fazem parte desta equipa um profissional de ensino especial, uma terapeuta da fala, duas psicólogas, dois professores de educação física, uma professora de drama e um professor de música.

A Educadora cooperante, licenciada na área, exerce a sua profissão há 16 anos e acompanha metade do presente grupo desde a sala dos dois anos. No que concerne à Educadora de língua inglesa, é o quarto ano a trabalhar no colégio e possui um mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e um mestrado em Línguas. Por sua vez, a auxiliar de ação educativa da sala exerce a mesma função há dezasseis anos, tendo começado na presente organização educativa após ter realizado um curso profissional de Técnica de Apoio à Infância. Desde cedo que me foi possível constatar que entre os agentes educativo referidos existe uma relação *positiva*, destacando a partilha de opiniões e ideias, o que contribui, de forma significativa, para um *bom* ambiente, bem como para a concretização dos objetivos definidos pela presente organização socioeducativa. Atendendo ao facto de se tratar de um estabelecimento de ensino bilíngue, é de salientar que todos os elementos da equipa educativa dividem entre si a responsabilidade de alimentar, limpar, deitar, brincar com as crianças e preparar as atividades desenvolvidas no quotidiano. O mesmo acontece com os projetos de sala e com as atividades desenvolvidas, que são previamente organizadas de modo que ambos os adultos de sala possam participar nessas experiências promotoras de aprendizagem.

A sala onde realizei a PPSII, assim como as restantes, possui um Projeto Curricular de Turma (PCT, 2022)⁴ que se encontra organizado por seis tópicos: (i) lista das crianças e contatos, (ii) diagnóstico (abrange a caracterização do grupo de crianças, os seus interesses e necessidades e uma lista dos recursos materiais), (iii) organização do

⁴ Disponível para consulta na sala de atividades.

ambiente educativo (inclui a organização do grupo, do tempo, dos espaços e da equipa), (iv) intenções de trabalho para o ano letivo, (v) propostas de abordagem ao tema anual e, por último, (vi) previsão de procedimentos de avaliação.

No que concerne à relação com as famílias, posso afirmar que a equipa educativa com a qual desenvolvi a minha prática investe numa relação de proximidade com as mesmas, comunicando com estas nos momentos do acolhimento e nas saídas, onde são transmitidas informações relevantes sobre as crianças. Para além disso, a comunicação também ocorre por outros meios promovidos pela organização: (i) os relatórios semanais, onde são partilhadas as atividades e outras curiosidades vivenciadas ao longo da uma semana constando alguns registos fotográficos e/ou vídeos e (ii) as *newsletters*, que são enviadas no final de cada mês e dão a possibilidade das famílias observarem os acontecimentos mais relevantes do grupo de crianças através de fotografias e/ou vídeos.

Em suma, posso afirmar que o trabalho desenvolvido entre a equipa educativa visa incluir a participação e a escuta de todos os elementos da mesma. Nesta linha de pensamento, acredito na importância de envolver toda a equipa nas tomadas de decisão e no planeamento das propostas educativas, aceitando as suas sugestões e pontos de vista, valorizando assim, os contributos de cada profissional. Estas características não só possibilitam um bom funcionamento da equipa, como também favorecem a qualidade do trabalho desenvolvido diante das crianças e das famílias.

2.3.2. O tempo e as rotinas

Nem sempre é fácil definir uma rotina diária que corresponda às necessidades de cada criança, ainda assim, a organização do quotidiano de um grupo de crianças representa um aspeto fundamental para o bem-estar de todas as crianças:

O bem-estar é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade, e abertura ao exterior. Está diretamente ligado à satisfação das necessidades básicas, mas pode manifestar-se de forma diferentes, em função do contexto e das características da criança (Carvalho & Portugal, 2017, p.28).

Carvalho e Portugal (2017) defendem que o bem-estar emocional da criança depende também de alguns fatores, como: (i) a oferta educativa, (ii) o clima relacional, (iii) o espaço para a iniciativa/autonomia, (iv) a organização e (v) o estilo dos adultos (p.29). Desse modo, é importante refletir e estruturar a rotina diária do grupo de crianças com o intuito de assegurar o bem-estar de cada uma. No que diz respeito à organização temporal do quotidiano, a criança sente-se mais *segura* quando é capaz de antecipar e reconhecer uma sucessão de acontecimentos no decorrer do seu dia. Para isso, é necessário que sejam criados, desde o começo e com alguma regularidade, determinados momentos que demonstrem alguma consistência e viabilizem à criança a previsibilidade,

A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo (Folque & Bettencourt, 2018, 129). Nesse seguimento, a rotina permite que a criança não só adquira noções temporais, como também seja capaz de reconhecer e respeitar os acontecimentos vividos diariamente e semanalmente (Cardona, 1999).

A rotina do grupo de crianças é estruturada atendendo a diversos momentos, tais como: (i) o acolhimento; (ii) as atividades em sala; (iii) as atividades intra curriculares; (iv) o almoço; (v) a higiene; (vi) a sesta; (vii) o lanche e (viii) a brincadeira no espaço exterior. Aludindo a ideia de Formosinho (2018) de que a rotina “refere-se à forma como se organiza o tempo pedagógico durante o dia e da semana” (p.55), torna-se fulcral dar a conhecer um dia-tipo na sala dos 3 anos B tal como se pode constatar na tabela 1.

Tabela 1*Rotina Diária da Sala dos 3 anos B*

3 ANOS B					
Hora	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08h00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
09h00	Reunião em grande grupo	Educação Física	Reunião em grande grupo	Educação Física	Música
09h45	Atividades orientadas ou livres	Educação Física	Atividades orientadas ou livres	Educação Física	Drama
10h00		Atividade orientada ou livre		Atividades orientadas ou livres	
10h30	Reforço da manhã	Reforço da manhã	Reforço da manhã	Reforço da manhã	Reforço da manhã
11h15	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h00	Brincadeira livre no exterior	Brincadeira livre no exterior	Brincadeira livre no exterior	Brincadeira livre no exterior	Brincadeira livre no exterior
12h30	Higiene Sesta	Higiene Sesta	Higiene Sesta	Higiene Sesta	Higiene Sesta
15h00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15h15	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo
15h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h00	Brincadeira livre e/ou atividade extracurricular	Brincadeira livre e/ou atividade extracurricular	Brincadeira livre e/ou atividade extracurricular	Brincadeira livre e/ou atividade extracurricular	Brincadeira livre e/ou atividade extracurricular

Tal como Rodrigues e Garms (2007) referem, a gestão do tempo do grupo é suportada pela intencionalidade educativa. Assim, a equipa educativa em questão procura planear o dia com o grupo através do plano semanal que é organizado escutando os seus interesses e tendo em consideração a igualdade de oportunidades de aprendizagem. É,

também, de frisar que o horário semanal do grupo é estruturado de acordo com as atividades Intra curriculares do grupo de crianças, conforme se pode observar na figura 1. Da figura 1, fazem parte imagens que auxiliam as crianças a reconhecer a sucessão dos diferentes momentos do dia, de acordo com os dias da semana que têm uma cor definida pela organização socioeducativa.

Figura 1

Plano Semanal



Tendo em consideração Folque et al., (2015), a rotina diária constitui uma “fonte de segurança que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p.23). No entanto, a flexibilidade é essencial na medida em que dependendo das necessidades do grupo a rotina do grupo pode ser reajustada se isso for importante para o mesmo.

Ainda no que concerne à rotina, torna-se pertinente dar a conhecer um dia-tipo na sala dos 3 anos B. Assim sendo, o momento inicial do dia começa com o acolhimento, que decorre entre as oito e as nove horas da manhã. Neste primeiro momento, as crianças permanecem numa das salas de atividades dos 3 anos ou, se o tempo o permitir, no espaço exterior a brincar. Terminado o momento do acolhimento pelas nove horas, as crianças

que já se encontram na sua sala de atividades, sentam-se em roda para a reunião da manhã (menino, menina e assim sucessivamente, até estarem todos sentados). Durante a reunião, as crianças cantam a canção do bom dia e a canção do tempo em português e em inglês. De seguida, cada criança marca a sua presença no mapa criado para esse efeito (cf. Anexo C. Mapa de presenças) e o responsável por registar o tempo realiza a sua tarefa no respetivo mapa (cf. Anexo D. Mapa do tempo). De seguida, com a ajuda da Educadora portuguesa e da Educadora inglesa, recorrendo ao calendário, veem a data, e o responsável da tarefa em questão faz o registo da mesma, recorrendo aos cartões criados para esse feito (cf. Anexo E. Calendário). Antes da reunião terminar, as educadoras juntamente com as crianças, observam o seu horário semanal e conversam sobre o que se irá suceder, nomeadamente, as atividades que irão desenvolver no presente dia. Importa referir que este primeiro momento, a reunião da manhã, às terças, quintas e sextas-feiras só acontece com meio grupo de cada vez, uma vez que decorrem as sessões de educação física e de música, pelo que, as crianças são divididas de acordo com os seus grupos, grupo A e grupo B. Após a reunião, as crianças vão brincar nas áreas por si escolhidas, sendo que, neste momento, as educadoras reúnem-se com algumas crianças para realizarem alguma atividade de alguma área de conhecimento. Pelas dez horas e trinta minutos, a pedido das educadoras, as crianças arrumam o espaço, dirigem-se para o exterior e comem a fruta, podendo de seguida brincar livremente até à hora do almoço. Quando o tempo não permite que as crianças usufruam do espaço exterior, estas sentam-se novamente na roda e comem a fruta enquanto ouvem uma história. Pelas onze horas e quinze minutos, todas as crianças fazem a sua higiene com a ajuda de uma das educadoras para que depois possam almoçar. Durante a refeição, que ocorre no espaço para esse efeito, no refeitório, as crianças têm lugares fixos que foram definidos previamente pelas docentes. As crianças são incentivadas a utilizarem corretamente os talheres e a manterem o seu espaço limpo e arrumado. Para tal, quando todas as crianças se encontram a comer o segundo prato, à vez, as educadoras vão buscar o seu almoço para que possam fazer esta refeição com as mesmas.

Após o almoço, as crianças regressam novamente para o exterior até ao meio-dia e meia. Nessa hora, o grupo dirige-se para a sala para realizarem novamente a higiene e se prepararem para a sesta. Pelas treze horas, uma das educadoras conta uma história e,

de seguida, fecha os *blackouts* da sala e coloca uma música ambiente para as crianças dormirem. Às quinze horas, as crianças começam a levantar-se, vestem-se e calçam-se para que possam ir à casa de banho. À medida que as crianças se vão despachando, brincam na área da biblioteca da sala. Pelas quinze horas e quinze minutos, quando já todas as crianças se encontram prontas, sentam-se na roda, terminam algumas das suas tarefas (mapas, partilha de acontecimentos, etc.) e ouvem uma história. De seguida, às quinze horas e quarenta e cinco minutos, dirigem-se novamente para o refeitório para o lanche. Por fim, pelas quatro horas da tarde, algumas crianças vão para as atividades extracurriculares em que estão inscritas e as outras dirigem-se para o exterior, onde brincam livremente até à chegada das famílias.

Tendo por base a minha prática na PPSII, posso aferir que rotinas de higiene, almoço e lanche são realizadas com alguma autonomia por parte do grupo, na medida em que as crianças demonstram ser capazes de realizar algumas ações, tais como, despirem-se e vestirem-se, lavarem e secarem as mãos e recolherem a louça, tendo o apoio do adulto sempre que necessário.

2.3.3. O espaço e os materiais

Segundo Portugal (2012), a organização do espaço pode ou não “facilitar aprendizagens, criar [ou não] desafios, provocar [ou não] a curiosidade, potenciar [ou não] autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12). Nesse sentido, Formosinho (2018) afirma que os espaços dos contextos educativos nos conduzem à ideia do espaço pedagógico “como um lugar que integra intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p.54). Desse modo, os espaços pedagógicos devem ser apelativos, amplos, ajustáveis e seguros, na medida em que estes proporcionam diferentes sensações e permitem o desenvolvimento da noção de si mesmo e dos outros, “um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, um lugar para brincar e para aprender, um lugar para o trabalho e para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (Formosinho, 2018, p. 54).

Tal como já referido anteriormente, a presente organização socioeducativa rege-se por um conjunto de vários modelos pedagógicos, essencialmente, pelo MEM e pela abordagem pedagógica *Reggio Emilia*. Nesse sentido, com o presente ambiente

educativo, os agentes educativos pretendem desenvolver práticas pedagógicas que promovam um desenvolvimento pleno da criança, bem como a aquisição de aprendizagens significativas. Assim, o espaço é pensado como o ambiente educativo no qual “se desenvolve a mediação pedagógica como o projeto de humanização através das portas que abre para a ética, o civismo e a cultura” (Formosinho, 2018, p.54).

No que diz respeito à organização socioeducativa onde realizei a PPSII, foi possível observar a organização dos espaços por áreas, o que ajuda “a reconhecer atividades humanas de natureza diferente, mas não se deverá constituir como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto”. (Folque & Bettencourt, 2018, p.125).

Por sua vez, Bruner (2000) apela à importância da exposição das produções das crianças, uma vez que estas “podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de autor para a qual queremos que as crianças caminhem” (p.126). Assim, tanto os adultos de sala como as crianças, promovem a sua sala como um espaço de múltiplas autorias “através do reconhecimento de todos neste espaço por eles construído (p.126). Também Edwards et al., (2016), seguindo a abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*, defendem que os espaços do ambiente educativo sugerem a exposição de trabalhos das próprias crianças, uma vez que a partilha dos mesmos constituem a principal contribuição das crianças para moldarem o espaço da escola.

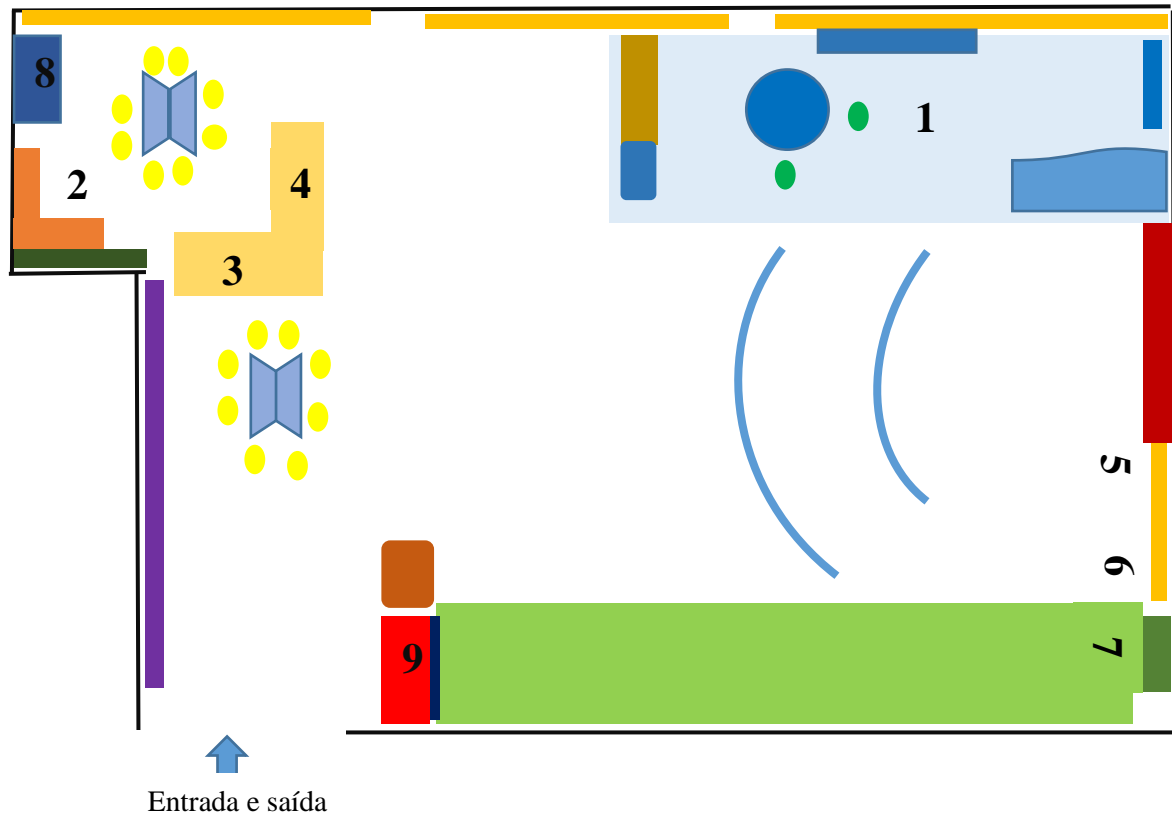
No que diz respeito às salas de atividades da organização socioeducativa onde foi realizada a PPSII, o espaço pedagógico está pensado de forma a que a criança construa o seu próprio conhecimento, à medida que vai fazendo as suas explorações e tendo as suas experiências. As salas estão organizadas por áreas de interesse, estando os diferentes recursos e materiais ao seu alcance. Os objetivos e a natureza de cada área ditam o tipo de atividades que aí podem ser realizadas. Com vista a uma melhor organização do espaço, torna-se necessário selecionar as áreas fundamentais: artes visuais, faz de conta, conhecimento do mundo, matemática e linguagem.

Assim, e no que diz respeito ao espaço da sala de atividades onde foi realizada a PPSII, primeiramente, é possível constatar que este se caracteriza por ser um espaço amplo e luminoso (cf. Anexo F. Sala de atividades). O espaço da sala de atividades encontra-se

organizado por sete áreas, estando cada uma delas identificada com o nome da área: artes visuais, faz de conta, jogos de mesa, jogos de chão e construções, linguagem, matemática, conhecimento do mundo, tal como podemos ver na Figura 2.

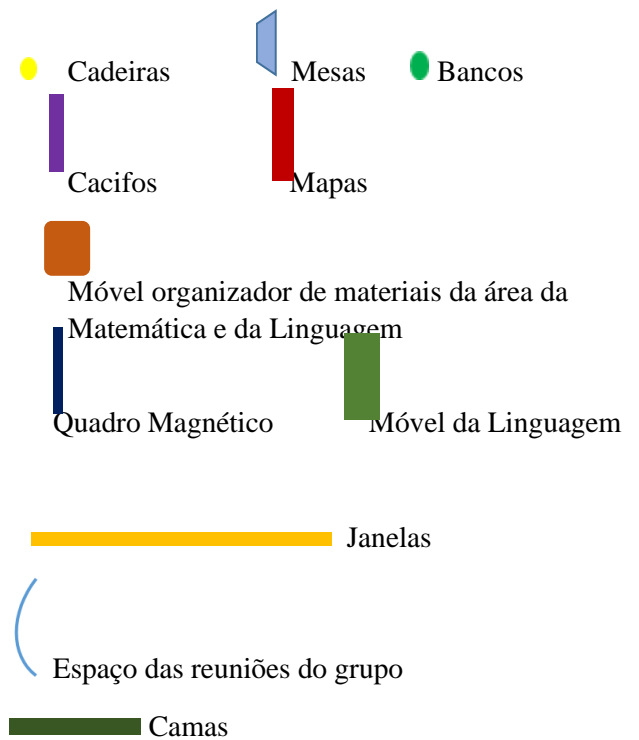
Figura 2

Planta da sala de atividades da PPS II



Legenda:

- 1- Área do Faz de conta
- 2- Área das Artes Visuais
- 3- Área dos jogos de mesa
- 4- Área dos jogos de chão e construções
- 5- Área de Conhecimento do Mundo
- 6- Área da Matemática
- 7- Área da Linguagem
- 8- Lavatório
- 9- Móvel de arrumos da equipa educativa



As paredes da sala encontram-se preenchidas com registos das crianças, algumas fotografias alusivas às famílias das crianças da sala e alguns mapas⁵: (i) mapa das presenças, (ii) doze calendários, (iii) um mapa da data, (iv) um mapa do tempo, (v) um mapa das contagens e (vi) um mapa das tarefas semanais, que são escolhidas todas as segundas-feiras de manhã, na reunião da manhã em grande grupo. No decorrer do tempo, as paredes foram sendo preenchidas com trabalhos produzidos pelas crianças no âmbito do projeto que se encontravam a desenvolver – *O que são os oceanos?*, uma vez que as educadoras de sala acreditam que as paredes da sala comunicam e refletem as suas práticas enquanto educadoras de infância.

Cada uma das áreas referidas é composta por diversos materiais adequados à faixa etária e necessidades do grupo, tal como é possível constatar na Tabela 2.

Tabela 2

Organização dos materiais da sala de atividades por áreas

Áreas	Materiais
Área do Faz de Conta	Mobiliário Comidas de plástico Utensílios de cozinha de plástico Vestuário e adereços: malas, chapéus, roupas, entre outros Computador Máquina de escrever Rádio Telefone
Área das Artes Visuais	Plasticina Canetas de Feltro Lápis de Grafite Lápis de cor e cera Borrachas Afia-Lápis Pincéis e tintas Cartolinas Papel: cavalinho, manteiga, lustro, crepe Tesouras Cola Fita-cola Revistas Jornais Fotocópias
Área dos jogos de mesa	Puzzles Jogos de enfiamento
Área dos jogos de chão e construções	Blocos de madeira

⁵ Todos os mapas encontram-se escritos em português e em inglês.

	Animais de plástico Pista madeira com carros e comboios de brincar Legos Outros jogos de encaixe
Área de Conhecimento do Mundo	Lupas Funis Elementos naturais
Área da Matemática	Blocos lógicos Cuisenaire Tangram Puzzles
Área da Linguagem	Livros Fantoches de dedo

No que diz respeito ao mobiliário, além dos mesmos aparentarem ser de qualidade e com diferentes funções, existem dois móveis dos pertences das crianças (cacifos), um móvel pertencente à área dos jogos de mesa e um móvel na área das construções/jogos de chão. Relativamente à área da expressão plástica, esta encontra-se acessível às crianças, tendo dois móveis que além de servirem de armazenamento para materiais de expressão plástica, também contêm gavetas devidamente identificadas para cada criança guardar o seu caderno e cartão do nome e, também, um móvel com um lavatório que é utilizado diariamente pelas crianças e pelos adultos de sala. Além dos materiais já referidos na tabela 2, existe também um móvel que serve de apoio às educadoras e auxiliar para guardar alguns pertences da sala. A sala é ainda composta por quatro mesas – quatro mesas hexagonais e 25 cadeiras.

No que diz respeito às áreas da sala e aos seus materiais, estes encontram-se devidamente identificados com fotografias reais de modo a que as crianças sejam capazes de os identificar. Desse modo e tal como Forneiro (1998) defende, existem três pontos essenciais que devem ser tidos em consideração aquando da organização do espaço:

- **A decoração:** desenvolve a sensibilidade estética na criança, daí surge a importância e necessidade do espaço conter várias cores;
- **O mobiliário:** deve ser adequado, enquanto promove diversas dinâmicas de trabalho com as crianças;
- **Os materiais:** A acessibilidade aos mesmos, a sua identificação e diversidade como estratégia para a transmissão de valores e promoção da autonomia e interações entre os pares.

Importa frisar que, ao longo da minha PPSII, as educadoras sentiram necessidade de modificar a organização da sala de atividades, bem como os seus materiais, tendo em consideração as necessidades e características do grupo de crianças. Nesse sentido, é possível compreender que a disposição e organização dos espaços não são estanques, podendo estes ser reestruturados sempre que a Educadora considerar necessário e proveitoso para o bem-estar das crianças, bem como, para os interesse e curiosidade das mesmas, tal facto foi também apurado através da entrevista realizada à Educadora cooperante (Anexo G. Guião da entrevista à Educadora cooperante) e da entrevista realizada à Diretora Técnica e Pedagógica (Anexo H. Guião da entrevista à Diretora Técnica e Pedagógica). Deste modo, pude constatar que na presente organização socioeducativa existe uma alteração na organização da sala de atividades e dos materiais de forma regular, tendo a Educadora cooperante referido que:

Sim, porque as alterações que se vão realizando são feitas tendo em consideração as necessidades do grupo e também dos interesses das crianças. Nesse sentido, as crianças participam, é a partir da apropriação destas perante determinadas áreas de conteúdo e de objetos, que se fomentam algumas alterações. (cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

Além da sala de atividades, o grupo de crianças dispõe também de um recreio que se encontra vedado e cujo piso é de relva artificial sintética; este possui diversos equipamentos: um escorrega, duas bicicletas, uma cozinha, um móvel com jogos de construções, uma caixa com um jogo de encaixe grande, uma pista de comboios, uma mesa redonda e seis cadeiras (cf. Anexo J. Espaço exterior). Simultaneamente, o espaço exterior – recreio, também se constitui como um lugar privilegiado no qual as crianças têm a oportunidade de brincar com as crianças da outra sala de 3 anos e onde, por vezes, almoçam e/ou lancham todos juntos. De salientar que as crianças dos 3 anos B, assim como os restantes grupos de crianças da presente organização socioeducativa, têm a possibilidade de explorar e partilhar entre si os diferentes espaços exteriores ainda que cada faixa etária tenha um espaço exterior designado para a mesma. O espaço exterior é

considerado tão importante como a sala de atividades, uma vez que, este visa promover tanto o desenvolvimento de habilidades motoras, como o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Importante também compreender que o espaço exterior confronta a criança e permite-lhe aperceber-se dos seus próprios limites. As crianças brincam livremente nesse espaço e, por vezes, realizam atividades propostas pelas educadoras e auxiliar de sala no mesmo, pelo que pude constatar que a Educadora cooperante valoriza o espaço exterior enquanto uma mais-valia que proporciona oportunidades educativas diversas, incidindo com as conceções de Silva et al., (2016) que referem que o espaço exterior, à semelhança da sala de atividades,

é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p.27).

Ainda sobre o espaço exterior, no decorrer da entrevista realizada à Diretora Técnica e Pedagógica, a mesma referiu que a instituição irá fazer uma alteração nos espaços exteriores da organização socioeducativa:

Mudava o espaço exterior e é uma das prioridades para o próximo ano, pois é um dos espaços que consideramos mais desafiante para as crianças se desenvolverem física e cognitivamente. (cf. Anexo K. Transcrição da entrevista à Diretora Técnica e Pedagógica).

No que concerne às atividades intra curriculares, estas realizam-se em salas próprias para esse efeito. O ginásio é constituído por uma sala de dança e por uma sala de ginástica mais pequena (cf. Anexo L. Sala de Dança e Ginásio) e o grupo realiza as suas aulas de educação física alternando entre ambos os espaços referidos. Por sua vez, a sala

de música é uma sala concebida apenas para esse fim e é usada por todos os grupos de crianças da presente organização educativa (cf. Anexo M. Sala de Música).

Importa referir que a organização socioeducativa dispõe de uma vasta diversidade de materiais, o que significa que estes, quando bem organizados, poderão ser um benefício tanto para o trabalho a ser desenvolvido pelo/a educador/a como para as crianças que têm a oportunidade de se apropriar dos mesmos.

2.3.4. O grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvi a minha PPSII é um grupo heterogéneo, constituído por vinte e cinco crianças, dezasseis do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatros anos de idade. Conforme se pode constatar na tabela 3, no presente grupo, existem mais de três nacionalidades, provenientes de diferentes países, com diferentes hábitos, costumes e religiões entre eles. Nesse sentido, importa ressaltar que existem duas crianças que não têm a língua portuguesa como língua materna e outras quatro que vivem em contexto bilíngue, o que se reflete na compreensão e transmissão de mensagens em língua portuguesa.

No que diz respeito ao percurso institucional destas crianças e tendo reunidos alguns dados recolhidos junto da Educadora cooperante para obter esta informação, foi possível verificar que, das vinte e cinco crianças, apenas dez crianças estavam juntas desde o ano anterior, com a mesma Educadora, sendo que as restantes crianças, apesar de já frequentarem a instituição, estavam noutras salas com outras educadoras.

Tabela 3

Informações das crianças do grupo

Nomes	Data de nascimento	Género	Nacionalidade
AV	08 /10/ 2018	Feminino	Britânica e Portuguesa
ASA	01/04/2019	Feminino	Britânica e Portuguesa
AWA	05/11/2018	Feminino	Britânica
AR	02/08/2019	Masculino	Portuguesa

BM	14/07/2019	Masculino	Brasileira
CA	22/11/2018	Feminino	Brasileira e Portuguesa
CF	19/12/2018	Feminino	Britânica e Portuguesa
FM	23/09/2019	Masculino	Portuguesa
FR	27/05/2019	Masculino	Portuguesa
GO	10/11/2018	Masculino	Portuguesa
HV	08/10/2018	Feminino	Britânica e Portuguesa
JK	08/07/2019	Masculino	Sul Africana
JG	07/01/2019	Masculino	Portuguesa
LS	27/12/2018	Masculino	Portuguesa
LC	18/02/2019	Feminino	Portuguesa
MA	26/05/2019	Masculino	Portuguesa
MM	07/08/2019	Masculino	Portuguesa
MP	26/08/2019	Masculino	Portuguesa
MMM	28/02/2019	Feminino	Portuguesa
PL	06/01/2019	Feminino	Portuguesa
TM	04/02/2019	Feminino	Portuguesa
TT	09/10/2018	Masculino	Portuguesa
VQ	08/09/2019	Masculino	Portuguesa
VF	25/07/2019	Masculino	Portuguesa
VA	01/02/2019	Masculino	Portuguesa

Nota. Informação facultada pela educadora cooperante.

No decorrer da observação direta do grupo realizada no âmbito da PPSII, as crianças apresentam comportamentos e características individuais próprias, que se fazem distinguir durante os diferentes momentos do dia. Na presente faixa etária, pode-se constatar que a partilha de brinquedos entre os pares é o principal motivo pela ocorrência de conflitos. Além disso, precisam do auxílio dos adultos na gestão das tarefas diárias. Nesse sentido e tendo em consideração a relação com os outros, considero que é importante promover o diálogo e a gestão autónoma dos conflitos; para isso, é essencial manter uma atitude de respeito para com as crianças, de forma a fomentar essa atitude nas mesmas. O grupo de crianças precisa, também, de um maior reforço em termos de organização de sala e em estabelecer uma rotina de trabalho.

Ainda assim, importa acrescentar que o grupo se envolve ativamente nas atividades implementadas, gostando de manifestar as suas opiniões e ideias, quer em grande grupo, quer individualmente. Além disso, também é notório o interesse do grupo em alguns momentos do dia, tais como, a hora do conto, no qual as crianças podem partilhar histórias que trazem de casa, mostrando-se atentos e envolvidos na mesma. O momento de brincadeira livre no espaço exterior também é um momento de interesse do grupo, na medida em que as crianças se apropriam livremente dos diferentes recursos que têm à sua disposição e onde também podem brincar com as crianças da outra sala de 3 anos, com as quais têm uma relação de grande proximidade.

2.3.5. As famílias

Segundo Sarmiento e Carvalho (2017), a família é o primeiro e principal agente educativo da criança, uma vez que é a primeira entidade com a qual a criança tem contato. Com a família, a criança socializa, cria relações de segurança, confiança e afeto, e também, desenvolve características, traços de personalidade específicas e aprende as bases para viver em sociedade. Nesse sentido, a família desempenha um papel essencial na vida criança. O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001) evidencia também a importância de conhecer os diferentes contextos de desenvolvimento da vida da criança, dado que estes não só influenciam, como também são influenciados por ela “devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ele ou ela se desenvolve” (p.14) Assim, é

essencial que as escolas promovam relações de parceria com as famílias, uma vez, que estas são fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento da criança. “A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.21).

De acordo com Ferreira (2004), as famílias em que as crianças estão inseridas têm um forte impacto nas suas características pessoais e culturais, bem como nos seus valores e crenças. Assim, para compreender uma criança, quem ela é e o que faz, é necessário ter em consideração os traços estruturantes do seu contexto familiar, uma vez que, as suas ações e os seus padrões de interação social são inspirados nas suas vivências familiares (Ferreira, 2004).

Tendo por base o PCT (2022), pude constatar que o contexto socioeconómico se adequa à classe média-alta. A maioria dos pais possui formação académica superior - Licenciatura, Mestrado e/ou Pós-Graduação e encontra-se empregados. Em relação ao contexto familiar do grupo de crianças, mais concretamente à organização familiar do grupo, a maioria (vinte e três crianças) encontra-se inserida numa família nuclear, existindo dois casos de família monoparental e um caso de uma família homoafetiva. No que respeita ao número de irmãos, e de acordo com os dados aferidos nas fichas de anamnese, seis das crianças são filhos únicos, sendo que as restantes têm apenas um ou dois irmãos e alguns frequentam a presente organização socioeducativa. De acordo com uma conversa informal com a educadora cooperante, todos os irmãos são mais velhos e encontram-se a frequentar o mesmo colégio, seja em pré-escolar ou no primeiro ciclo do ensino básico.

Relativamente ao envolvimento das famílias, pude constatar que estas aderem às propostas lançadas pela equipa educativa. Além disso, as educadoras de sala comunicam, semanalmente, o trabalho realizado pelas crianças, através dos relatórios semanais que contêm fotografias e vídeos. As famílias também têm a oportunidade de observar algumas das atividades realizadas pelas crianças através dos trabalhos que se encontram expostos na sala, e também, das partilhas de sala que se encontram afixadas na porta da sala. Nos corredores do JI e nas paredes exteriores também se encontram expostos alguns dos trabalhos realizados pelo grupo crianças. Desse modo, é incentivado o envolvimento da

família no trabalho realizado na escola, contribuindo para o aumento do sentimento de pertença da criança em relação ao seu ambiente escolar (Fuentes, 2018).

3. ANÁLISE REFLEXIVA EM JI

| " " | " "

3.1. Intenções para a ação pedagógica

Segundo Silva et al., (2016), o/a educador/a realiza a sua prática baseada em intenções que define para as crianças, para a equipa educativa e para as famílias, de forma a delinear um caminho para alcançar os seus objetivos; “esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p.13).

Nesse sentido, e atendendo às caracterizações por mim realizadas, anteriormente, enquanto estagiária, defini algumas intenções de forma a sustentar a minha ação pedagógica, **com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa**. Deste modo, no presente capítulo, encontra-se explicitado todo o processo de intervenção, fazendo referência aos objetivos e às estratégias utilizadas.

3.1.1. Intenções educativas para com as crianças

Foram definidas algumas intenções para com as crianças; no decorrer da minha prática, fui constatando que as crianças precisam de se sentir escutadas pois, quando tal acontece, estreitam laços de confiança com a educadora e a auxiliar de sala. Desse modo, foi minha **intenção escutar cada criança** promovendo, assim, **a construção de relações de respeito e confiança**.

Segundo Silva et al., (2016), “as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem” (p.8). Assim, é também essencialmente importante que os adultos se mostrem disponíveis para conhecer melhor as crianças, bem como as especificidades de cada uma, partilhar com elas os seus interesses e colaborar com as mesmas na construção das suas aprendizagens.

Nesse sentido, da mesma forma que é importante **escutar as crianças**, é também fundamental **promover a participação da criança** no seu quotidiano, assegurando que estas assumem um papel ativo no que diz respeito ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens. Tal como Portugal (2000) defende, é crucial “aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes a sua” (p.95), de modo a que todas as crianças possam participar, independentemente da forma de comunicar de

cada criança. Foi, assim, evidenciada uma intenção em **promover cada criança no processo de avaliação-ação**, uma vez que cada criança se constitui como agente ativo do seu processo educativo. Dessa forma, ao longo da minha prática, demonstrei vontade em envolver as crianças nas tomadas de decisão que foram realizadas, o que suscitou nas mesmas confiança e segurança, à medida que alargavam as suas competências e adquiriam novas aprendizagens.

Uma vez que tinha desde o começo definida como primeira intenção criar relações de respeito e confiança, primeiramente, observei as crianças, bem como as suas áreas de interesse. A partir daí, foi possível envolver-me em brincadeiras com estas, à medida que explorava com as mesmas as suas áreas de interesse. Foi nestes momentos que pude conhecer melhor as especificidades de cada criança; estas começaram a ver-me como um membro da sala, pelo que me procuravam com regularidade, quer para solicitar ajuda para realizar uma tarefa como em situações de conflito.

No que diz respeito à segunda intenção - **promover a participação da criança**, no decorrer da PPSII, procurei dinamizar propostas pedagógicas adequadas e diversificadas que oferecessem às crianças momentos importantes para o seu desenvolvimento nos vários domínios e para a aquisição de competências. Para isso, procurei dinamizar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Por fim, acredito que as intenções por mim definidas no começo da minha prática, e referidas ao longo do texto, revelaram-se decisivas para uma relação de respeito e confiança. Essas intenções foram, de facto, determinantes para uma prática de qualidade com as crianças. Além disso, é importante salientar que, durante toda a prática, procurei respeitar as diferenças do grupo tendo em atenção as características de cada criança, pois “a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.” (Declaração de Salamanca, 2017, p.1).

3.1.2. Intenções para com as famílias

Segundo Sarmiento e Carvalho (2017), é importante compreender que a família constitui “o primeiro e principal contexto de socialização das crianças” (p. 8); dessa forma, é no ceio familiar que as crianças aprendem a socializar, desenvolvem as suas características próprias, criam relações de confiança e afeto, aprendendo dessa forma, a viver em sociedade. Por isso, é essencial que as famílias e as organizações educativas estabeleçam um vínculo entre si. Assim, através da parceria entre ambas, a criança pode desenvolver-se e adquirir aprendizagens significativas.

A minha ação com as famílias teve por base procurar estabelecer um **clima de confiança e proximidade** com as mesmas, o que implicou **envolvê-las na minha prática**. Assim, a participação das famílias é considerada uma mais-valia, uma vez que quanto mais envolvidas estas estiverem no dia-a-dia da criança, maiores serão as possibilidades da criança se desenvolver de forma plena.

Nesse sentido, e no âmbito da PPSII, entreguei um consentimento informado às famílias de forma a poder captar fotografias das crianças, bem como das atividades desenvolvidas com as mesmas (cf. Anexo N. Consentimento para a captação de imagens). No que diz respeito à carta de apresentação, não a elaborei uma vez que laboro na presente organização socioeducativa e, desse modo, a maioria dos pais já me conhecia. Ainda assim, aquando do começo da minha prática, informei as famílias de que iria dar início à minha prática de forma a poder incluí-las na ação que iria desenvolver.

Ao longo da minha ação, as famílias foram tendo conhecimento do trabalho que era desenvolvido com o grupo de crianças, uma vez que as atividades por mim dinamizadas, bem como os registos fotográficos das mesmas, eram enviados aos pais no relatório semanal elaborado pela educadora cooperante.

3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

Tendo em conta a experiência que fui adquirindo profissionalmente no domínio da educação e na minha prática no âmbito da PPSII, considero que é essencial que os profissionais de educação – educadores/as e auxiliares, tenham uma participação ativa no que diz respeito ao planeamento e avaliação das intencionalidades educativas, pois só

assim será possível alcançar as mesmas e, conseqüentemente, assegurar às crianças um *bom* desenvolvimento e aprendizagens significativas de qualidade. Nesse sentido, primeiramente, foi minha intenção **reconhecer e valorizar o trabalho de equipa** à medida que procurei **promover uma relação de confiança e de cooperação com os membros da equipa educativa**. Os diálogos entre equipa foram uma constante, pelo que sempre existiu um *à-vontade* da educadora portuguesa e da educadora inglesa em abordarem os diversos temas do quotidiano diante da minha presença: “é importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto” (Post & Hohman, 2007, p.313). Dessa forma, existiu uma partilha de saberes e práticas que, conseqüentemente, se refletiu na minha prática, visto que “a aprendizagem cooperativa (...) se constitui numa mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos” (Roldão, 2007, p. 26)

Ao longo da PPSII, **fui partilhando as minhas ideias e, também, fui solicitando a opinião da equipa educativa** no que diz respeito às atividades a desenvolver, postura a adotar em determinadas situações, entre outros, de forma a melhorar cada vez mais a minha prática, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, pois que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela Ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 130).

Em suma, desde o começo da PPSII que procurei **conhecer a equipa educativa, compreender as suas dinâmicas e respeitar o trabalho desenvolvido pela mesma**. Para isso, foi essencial criar uma comunicação aberta com a educadora cooperante, com a educadora inglesa e com a auxiliar da sala.

3.2. Avaliação da ação educativa

A avaliação constitui um elemento imprescindível na ação pedagógica dos/as educadores/as de infância devendo proporcionar-lhe informações importantes para a melhoria da sua prática pedagógica (Carvalho & Portugal, 2017). Assim, no decorrer da PPSII, procurei avaliar todo o processo e, principalmente, o meu desempenho enquanto estagiária. Desse modo, o registo das situações observadas foi fundamental e constante durante todo a PPSII, permitindo-me “recolher informações para avaliar, questionar e

refletir sobre as [minhas] práticas educativas” (Silva et al., 2016, p.11). Esta avaliação foi concretizada a partir dos registos escritos e das reflexões semanais que fui realizando no âmbito do portefólio individual da PPSII. Estes elementos mostraram ser fundamentais, tendo-me permitido recolher informações relativamente ao comportamento das crianças e às práticas pedagógicas da organização socioeducativa e da educadora cooperante. Nesse sentido, para que conhecesse as especificidades de cada uma das crianças foi importante, num primeiro momento, manter uma postura mais observadora e menos interventiva observando os seus comportamentos e interações nas diferentes situações do quotidiano. Assim, importa destacar que a observação foi uma componente do ciclo sucessivo de observação registo-documentação-planeamento-avaliação (Silva et al., 2016). Além disso, a observação permitiu que definisse as minhas intenções para a ação, formulasse estratégias e melhorasse as minhas interações e intervenções, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, adequando a minha prática pedagógica ao contexto. Deste modo, não só conheci as características do grande grupo, como também as especificidades de cada criança, o que me permitiu adequar a minha ação e respeitar a individualidade de cada uma. Posto isto, reconheço que não só consegui estabelecer uma relação *afetuosa e responsiva*, como constatei que o desenvolvimento da criança se encontra relacionado com a qualidade das interações que esta estabelece com os seus adultos de referência (Almeida, 2020).

No decorrer do período de observação, procurei capacitar-me dos princípios e valores da equipa educativa, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo com os mesmos, concedendo coerência ao trabalho realizado em sala. A equipa educativa recebeu-me de forma *afetuosa*, concedendo-me espaço para agir. A liberdade para agir, juntamente com as reflexões conjuntas sobre a nossa ação pedagógica, permitiu-me adquirir progressivamente maior confiança na minha prática educativa. Nesse sentido, senti-me *segura e capaz* de, gradualmente, assumir mais responsabilidades e tarefas associadas à profissão de educadora de infância, tais como a gestão do grupo, o planeamento diário e a participação na realização de avaliações das crianças.

Em relação à planificação das atividades propostas (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPSII, pp. 215-245), estas foram planificadas e, conseqüentemente, implementadas na sua grande maioria para o grande grupo, seguindo as temáticas que as

educadoras se encontravam a abordar com as crianças. Ao planificar estes momentos, fui-me sentido mais *segura* aquando da dinamização dos mesmos, tendo perceção das tarefas a realizar e das competências e aprendizagens a estimular. Nesse sentido, a implementação das diversas planificações de atividades, bem como a reflexão e avaliação das mesmas, forneceram-me conhecimentos que foram cruciais para desenvolver a minha capacidade para atuar seguindo um planeamento mais emergente. Com efeito, pude integrar nas tarefas por mim propostas os conhecimentos, as conjeturas e teorias das crianças, relativas ao funcionamento do mundo físico e social, originando assim uma aprendizagem negociada (Edwards et al., 2016).

Posso afirmar que, ao longo da prática, fui garantindo a participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Ainda a respeito da participação das crianças e tal como já foi referido, importa ressaltar que foi elaborado um portfólio de aprendizagens (cf. Anexo B. Portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança) com uma das crianças do grupo que foi elaborado de acordo com as diretrizes da organização socioeducativa, proporcionando-me aprendizagens significativas, indo ao encontro da ideologia de Parente (2015) que defende que este instrumento de avaliação permite “apreciar o percurso de aprendizagem das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências e das realizações que documentam os progressos de aprendizagens” (p.35).

Seguidamente, no que diz respeito às intenções definidas para a ação com as crianças, considero que fui capaz de as alcançar, uma vez que ao longo de toda a minha prática respeitei a individualidade de cada criança, começando por compreender as especificidades, fragilidades, interesses e necessidades de cada uma, tanto pelas minhas observações e interações com as mesmas, como pela partilha de informações com equipa educativa. Simultaneamente, consegui construir relações de afeto e proximidade com as crianças, sustentadas na confiança e respeito.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação da problemática

Ao longo da PPSII, foi possível observar o grupo de crianças, bem como a sua rotina, o espaço e materiais utilizados pelo grupo. Assim, e apesar de desempenhar a função de auxiliar na presente organização educativa e de conhecer a mesma, bem como o ambiente educativo, a partir das observações que realizei, pude constatar diversas situações que despoletaram algumas questões que foram determinantes para a problemática a investigar. Nas primeiras semanas do estágio, considerei que seria pertinente que uma das minhas intenções fosse dar continuidade à prática da educadora cooperante, existindo, desse modo, o espírito de cooperação com a equipa da sala. Assim, foi possível assegurar a rotina habitual do grupo e dar seguimento às intenções pedagógicas previamente definidas por mim no âmbito da minha ação.

Nesse sentido e tal como já foi referido, a investigação que pretendi realizar surgiu através das questões consequentes das minhas observações, uma vez que a educadora cooperante prioriza a organização dos espaços e dos materiais proporcionados às crianças. Por isso, surgiram diversas questões no que diz respeito ao espaço da sala de atividades: *Como é que o espaço é organizado? As áreas da sala são estanques? As crianças têm um papel ativo na organização do espaço? De que forma o espaço contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?*

Desse modo, as questões mencionadas anteriormente foram o ponto de partida para descobrir mais factos sobre a importância dos espaços educativos e quais os seus benefícios no desenvolvimento e aprendizagem da criança, partindo da ideia de Edwards et al., (2016): “O ambiente é visto como algo que educa a criança” (p.148). Quando nos referimos à organização do ambiente educativo, não nos referimos somente ao espaço de sala, mas também às relações que se fundam entre os diferentes intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos, a organização do tempo e dos materiais (Forneiro, 1998).

Tendo por base todos os aspetos acima referidos, tive como objetivos i) **compreender a importância do espaço enquanto “terceiro educador” no desenvolvimento e aprendizagem da criança** e ii) **compreender o papel do/a educador/a na organização dos espaços do ambiente educativo.**

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. O espaço como dimensão do ambiente educativo

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (Silva et al., 2016, p.24)

Atualmente, o jardim de infância é visto como um espaço fundamental para a valorização da competência da criança. Ainda assim, segundo Oliveira-Formosinho (2018), a divulgação de novas ideias pedagógicas no século XIX introduz novas conceções sobre a infância e o seus direitos: “esta difusão promove movimentos pedagógicos e escolas de pensamento que assumem como finalidade o desenvolvimento integrado e a aprendizagem holística das crianças” (p.9). Desse modo, as organizações socioeducativas e os agentes educativos são confrontados com diferentes concetualizações sobre o que é um ambiente educativo de qualidade, ou seja, um ambiente que promova o brincar, o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização, um centro educativo que promova o atendimento à criança e à família.

Por sua vez, Silva et al., (2016) revelam que o espaço constitui umas das quatro dimensões inerentes à organização do ambiente educativo de sala - dimensão física, dimensão funcional, dimensão relacional e dimensão temporal. Essas dimensões de organização relacionam-se entre si e sustentam um desenvolvimento curricular proveitoso, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (p.24). Segundo Inglesias (1998), o conceito de espaço significa “extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas” (p.230).

É assim possível constatar que o ambiente educativo constitui a base do desenvolvimento curricular, dado que “o ambiente é um educador à disposição tanto da

criança como do adulto. Mas só se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1998, p. 239).

Assim, quando nos referimos à organização do ambiente educativo, é importante compreender que esta não se refere apenas ao espaço de que as crianças dispõem, mas também a um espaço que é previamente organizado “por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Silva et al., 2016, p. 21). É importante referir ainda que, segundo as concepções de Forneiro (1998), “o termo espaço compreende o espaço físico, local caracterizado pelos materiais, objetos, equipamentos (...). Já o termo ambiente é descrito como o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem” (p. 232).

Assim, tendo por base o que foi mencionado anteriormente e indo ao encontro do objetivo do estudo que me propus realizar, irei debruçar-me sobre a dimensão física sabendo que as dimensões do ambiente educativo são indissociáveis. Nesse sentido, é relevante compreender a concepção de espaço na educação de infância enquanto terceiro educador da criança: “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” (Edwards, C. et al., 2016, p.148).

Importa compreender que o espaço educativo representa mais do que um conjunto de materiais, sendo um espaço que visa estimular as crianças, bem como potencializar as suas aprendizagens e impor desafios diários às mesmas. Barttini (citado por Inglesias, 1998) reforça a importância de compreendermos o espaço como um lugar vital no qual emergem e se desenvolvem as vivências e as experiências das crianças e de todos os elementos que constituem esse espaço. Tendo em consideração esse parecer e tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, o ambiente educativo deve ser capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança, sabendo que “ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8).

Na ótica de Cardona (2007), o processo de 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).

No que se refere à organização do espaço pedagógico, este só é considerado *valioso* se os materiais educativos que o integram forem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, com o intuito de serem “explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), pelas mesmas. Para isso, Post e Hohmann (2011) referem que estes materiais devem ser multifacetados, no sentido de poderem ser utilizados pelas crianças de diferentes maneiras. Portugal (2012) corrobora esta ideia defendendo que os materiais devem ser variados, devendo, assim, existir objetos que viabilizem os desafios motores e diferentes sensações nas crianças. Com efeito, torna-se perceptível que as organizações dos espaços pedagógicos assumem um papel significativo no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que estes quando previamente planeados e organizados, influenciam as ações das crianças, bem como a forma como estas se relacionam com as outras crianças e com os adultos de sala.

4.2.2. As concepções do Movimento Escola Moderna sobre o espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança

Tendo sido já referido que a organização se rege por diversos modelos pedagógicos, é importante compreender que a organização socioeducativa onde decorreu a PPSII procura centrar as suas práticas na criança e no seu bem-estar de forma a crescerem *felizes e realizadas*. Dessa forma, no decorrer da PPSII, foi possível conferir que o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), a abordagem pedagógica de Reggio Emília e a metodologia de trabalho de projeto são abordagens pedagógicas adotadas pela organização socioeducativa, sendo que cada um destes modelos possui as suas próprias concepções no que diz respeito ao espaço físico da sala de atividades. Assim, torna-se fundamental apresentar as concepções sobre o espaço no

desenvolvimento e aprendizagem da criança seguindo o modelo pedagógico do MEM e a abordagem pedagógica de Reggio Emília.

Primeiramente, no que diz respeito ao modelo pedagógico MEM, esse remete-nos para um projeto de intervenção social: “o modelo assenta numa organização social das aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no processo de humanização que emerge pelo trabalho de apropriação e reconstrução da cultura.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.114). Importa compreender que o MEM visa desenvolver um “projeto de autoformação cooperada, perseguindo a construção da democracia na escola e na sociedade, pela promoção dos direitos do ser humano e da criança” (Folque & Bettencourt, 2018, p.114). Desse modo, segundo Niza (2009), o modelo pedagógico MEM emerge enquanto um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (p.348). Acompanhando as concepções do MEM, este modelo pedagógico tem por base

uma organização social das aprendizagens fundadas na cooperação, no diálogo e na negociação (...) a gestão dos processos de aprendizagem é feita em cooperação entre os participantes, e não, como tradicionalmente é feita na escola, comandada pelos educadores ou professores (Folque & Bettencourt, 2018, p.114).

Dessa forma, surge a necessidade de oferecer às crianças ambientes ricos, desafiantes, flexíveis e seguros que elevem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como a “autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12.).

Considerando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, Cardona (1999) defende que as salas de atividades devem ser preparadas de modo a permitir às crianças a seleção de diferentes tipos de atividades. Assim, quando o/a educador/a de infância organiza o espaço, é essencial que tenha em consideração que a criança deve ter a possibilidade de fazer escolhas, constituindo um princípio fulcral que deve constar na planificação do espaço (Hohmann & Weikart, 2011).

Seguindo ainda as concepções do modelo pedagógico MEM sobre o espaço, Folque e Bettencourt (2018) argumentam que, ainda que a sala de atividades seja “um espaço de vida, as condições de higiene, de conforto (temperatura, luz, arejamento) e de segurança” (p.126), a organização do espaço e dos materiais deve ser adequada de acordo com as faixas etárias. Assim, é dado um enfoque a “uma organização que contenha os diferentes tipos de atividades humanas em espaços próprios, mas abertos e flexíveis, promovendo a mobilidade das crianças e diferentes utilizações do espaço sempre recreado” (Folque & Bettencourt, 2018, p.127). Neste seguimento, Hohmann e Weikart (2004) mencionam a importância do/a educador/a de infância organizar os espaços pedagógicos de modo a torná-los promotores de autonomia para os grupos de crianças relativamente aos adultos e, também, *desafiadores, acolhedores, estimulantes e seguros*, promovendo, desta forma, a igualdade de oportunidades de exploração para todas, uma vez que “a sala deve reunir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p. 162). No que diz respeito aos espaços pedagógicos e uma vez que o ambiente educativo deve ser o suporte curricular do/a educador/a, Hohmann e Weikart (2004) defendem que os espaços devem ser organizados de modo a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem ativa das crianças, devendo esses conter objetos e materiais que despertem a curiosidade e o interesse de todo o grupo, pois “as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas” (p. 162).

Niza (1996) refere que as diferentes áreas de atividades identificadas deverão “reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (p.151). Assim, considerando que as aprendizagens emergem de ambientes de aprendizagem ativos, as aprendizagens são promovidas permitindo às crianças que estas façam as suas próprias escolhas enquanto respondem às suas necessidades sociais, emocionais, de segurança e às necessidades básicas de alimentação, descanso e conforto físico. Nesse sentido, Cardona (1992) refere que é fundamental que seja concedida às crianças a oportunidade de fazer, escolher e aprender, pelo que a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, de modo que estas consigam alcançar sozinhas aquilo de que necessitam para a realização das atividades que selecionaram. Estes ambientes

constituem-se como espaços lúdicos e culturais onde as crianças se sentem *seguras e felizes*, tendo em consideração que, através de rotinas *adequadas e motivadoras*, são favorecidas as dinâmicas de grupo, reforçando, assim a ideia de que os materiais didáticos disponíveis são estimulantes e promovem o desenvolvimento global da criança ao nível físico, linguístico, cognitivo e sócio emocional.

4.2.3. As conceções de Reggio Emília sobre o espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança

Considerando que a organização socioeducativa se rege por várias abordagens pedagógicas, essencialmente, pelo MEM, pela abordagem pedagógica Reggio Emília e pela metodologia de trabalho de projeto, importa referir que, em ambos os casos, a organização dos espaços é *flexível*, pelo que se poderão suceder alterações ao longo do ano letivo, de acordo com a evolução do grupo, com as suas necessidades e os seus interesses. Importa, assim, compreender que o espaço concebido pelos profissionais de educação, quando é apropriado pelas crianças, modifica-se e ganha novas formas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). O mesmo ocorre com os materiais didáticos que respondem aos critérios de segurança (objetos sem arestas pontiagudas, suficientemente grandes para que não possam ser engolidos, materiais não tóxicos e de fácil limpeza) e que se encontram ao alcance das crianças e arrumados em caixas e gavetas devidamente etiquetadas.

No que diz respeito às conceções da abordagem pedagógica de Reggio Emília sobre o espaço físico, importa referir que a presente abordagem surgiu no âmbito de um projeto educativo e comunitário para a educação pré-escolar coordenado por Loris Malaguzzi⁶. A abordagem de Reggio Emília emergiu enraizada numa sociedade de

⁶ **Nota.** A partir da construção dos pensamentos de Loris Malaguzzi, surgiu o projeto educativo da cidade de Reggio Emília, no período pós-segunda-guerra, por iniciativa de mães viúvas e sob a coordenação do pedagogo e jornalista Loris Malaguzzi. Numa época de reconstrução das cidades, a principal preocupação do grupo baseava-se na criação de novas escolas, onde desejavam criar um ambiente tranquilo, acolhedor e alegre onde as crianças pudessem ficar enquanto as mães trabalhavam. Estas escolas defendiam que as crianças desempenham um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento e do conhecimento coletivo.

tradição de organização cooperativa na qual a educação de infância assume, desde sempre, destaque na vida das famílias, uma vez que estas “reconhecem o direito dos seus filhos a uma educação de infância de qualidade e, deste modo, organizam-se para assegurar um serviço público que garanta um atendimento educacional que responda às necessidades e interesses individuais e coletivos” (Lino, 2018, p.94).

O projeto pedagógico das escolas Reggio Emília visa integrar-se e desenvolver-se no seio de comunidades que integram grupos de crianças, educadores em constante desenvolvimento profissional e, também, pais que participam de forma ativa na estruturação e implementação de um serviço educacional de qualidade. (Reggio-Children, 2011). Segundo Lino (1996), o modelo pedagógico de Reggio Emília para o jardim de infância, “desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (p.114). Assim, sob a presente abordagem pedagógica, a educação da criança constitui uma oportunidade de esta

crescer e se desenvolver, para se tornar um cidadão autónomo, criativo e competente. O projeto educativo de Reggio Emília aspira dar voz aos direitos das crianças, dos pais e dos educadores a uma educação participada, de elevada qualidade e capaz de produzir uma cultura da educação (Lino, 2018, 94).

A autora reforça a ideia de que a criança desempenha um papel importante enquanto construtor da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, em parceria com os educadores e pais ainda que sejam

os interesses e as motivações das crianças, comunicadas através do olhar, dos gestos, das palavras e da linguagem que guiam e orientam a ação dos adultos na organização do ambiente educativo, na planificação das propostas de exploração dos materiais e atividades (Lino, 2018, p.96).

Para Lino (2018), a comunicação constitui um papel determinante uma vez que a presente abordagem pedagógica se trata de um projeto educativo que se consolida num sistema de relações, “As diferentes formas de linguagem favorecem uma comunicação efetiva entre as crianças, entre estas e os educadores e pais” (p.98). Rinaldi (2004, citado por Lino, 1996) indica que a pedagogia de Reggio Emília se sustenta das “relações, comunicação e conceitos de subjetividade e intersubjetividade (...)” que, por sua vez, a constituem (p.118). Deste modo e indo ao encontro da temática do presente estudo, importa referir que da abordagem pedagógica Reggio Emília faz parte a dimensão estética,

uma atitude quotidiana, uma relação empática e sensível com o ambiente, um elo que liga e ata as coisas entre si, um ar que leva a preferir um gesto a outro, a seleccionar um objeto, a eleger uma cor, um pensamento; eleições nas quais se percebe a harmonia, o cuidado, o prazer para a mente e para os sentidos. A dimensão estética pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo (Hoyuelos, 2006, pp.15-16).

A dimensão estética assume um papel preponderante, quer na organização dos espaços e dos materiais que são colocados à disposição da criança, quer “nas relações e conexões que se estabelecem entre crianças e os educadores, e entre estes e os pais, na experiência quotidiana com os materiais e ideias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.98). Por isso, na ótica de Malaguzzi, o espaço é visto como um “espaço que documenta”, uma vez que um dos aspetos mais significativos do ambiente físico em Reggio Emília é o facto dos espaços se encontrarem preenchidos pelas produções concebidas pelas crianças: “As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi, s.d., citado por Edwards et. al., 2016, p.146). As exposições das criações realizadas pelas crianças visam transmitir o

potencial das suas capacidades em desenvolvimento (...). Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos (...) as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados das suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional (Edwards et al., 2016, p.146).

Considerando as concepções da abordagem pedagógica Reggio Emília, Loris Malaguzzi confere ao ambiente físico das escolas uma mais-valia no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, defendendo a ideia de que o espaço físico

educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (...) Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, s.d., citado por Edwards et al., 2016, p.148).

Os materiais, os objetos, as estruturas e tudo o que rodeia as pessoas das escolas, são considerados “elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (p.148). Deste modo, os espaços educativos de Reggio Emília distinguem-se por serem planeados com rigor, apresentando uma variedade de espaços, “nomeadamente espaços para as quatro salas de atividades, um espaço aberto e geralmente localizado no centro do edifício, a *piazza*, o atelier e ainda espaços para a alimentação, o descanso e a higiene” (Lino, 2018, p.100). A *piazza* constitui o espaço principal, ou seja, todos os espaços interiores “devem abrir-se na direção desta *piazza*, ou espaço comum” (Edwards et al., 2016, p.143). Por sua vez, o *atelier*, segundo Edwards et al (2016), consiste num espaço dentro da escola onde as crianças têm a oportunidade

de, livremente, explorarem “com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através das práticas das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos” (p.143).

Os autores Edwards et al. (2016) alegam que os espaços e os materiais que constituem os *ateliers* são considerados como locais de interação, provocação, investigação e construção. Não obstante, esses espaços são adequados para diferentes idades e níveis de desenvolvimento, além disso, visam assegurar “uma qualidade particular que me lembra da necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm.” (p.145).

Lino (1996) defende que o ambiente físico das escolas Reggio Emília tem um enfoque especial “de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os mesmos da comunidade.” (p.120). Desta forma, todos os espaços e materiais são cuidadosamente planejados e organizados, com o intuito de proporcionar “um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa” (p.120).

Os espaços são previamente planejados e organizados de forma a facilitar a locomoção de todos os intervenientes– crianças, educadores e pais, assegurando dessa forma, um clima de segurança e bem-estar que constitui um dos principais princípios na organização do ambiente físico em Reggio Emília: “A segurança é uma premissa básica na organização do ambiente físico (...) Os espaços são cuidadosamente organizados por forma a facilitar a circulação das crianças e dos adultos, dos educadores e pais” (Lino, 2018, p.101). Por sua vez, Ceppi e Zini (1998) referem que os principais cuidados no que diz respeito à organização dos espaços Reggio Emília são a criação de um ambiente educativo de bem-estar e seguro, bem como a transparência e a circularidade. Uma outra característica do espaço em Reggio Emília é a sua flexibilidade (Reggio Children, 2011) indo, desse modo, ao encontro da concepção de Edwards et al., (2016) que aludem à necessidade de o ambiente ser flexível, ou seja, procurar elevar uma constante mudança,

a fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos

professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (p.148).

Edwards et al. (2016) defendem que os equipamentos e materiais que as crianças têm à sua disposição são estrategicamente instalados com o intuito de criar ambientes que despertem o interesse e a curiosidade das crianças – pontos de luz e sombra, projeção de objetos com cor, espelhos de várias formas e tamanhos, entre outros. A abordagem pedagógica Reggio Emília visa, também, promover o alcance das crianças aos materiais ainda que estes sejam estrategicamente colocados de forma a assegurar a segurança das crianças, pois “a exploração autónoma dos espaços e dos materiais é condição essencial para o desenvolvimento motor da criança (...) e possibilita a descoberta dos seus interesses e motivações” (Lino, 2018, p.104). Esta autora defende que os espaços interiores e os espaços exteriores encontram-se interligados promovendo, dessa forma, “canais de comunicação e interação no sentido de promover a autonomia, a exploração, a descoberta e os processos de investigação” (Lino, 2018, p.102). Para tal, dispõem de grandes janelas e paredes em vidro que erguem pela necessidade de dividir alguns espaços interiores “e este dos espaços exteriores facilita a visibilidade entre espaços, promove a interação entre as crianças, entre estas e os adultos” (Lino, 2013, citada por Lino, 2018, p.102).

Lino (2018) reforça a importância do acesso frequente aos espaços exteriores que visam promover diálogos com os espaços, com os materiais e com os equipamentos, com a natureza, com as pessoas da comunidade. Por isso, em Reggio Emília, o espaço exterior é também tido em consideração como espaço “para expor e partilhar com a comunidade as aprendizagens e os conhecimentos que as crianças e os educadores constroem, de forma colaborativa” (p.102). A autora também refere que os espaços exteriores em Reggio Emília respeitam as suas características naturais, “com zonas de sombra, de solo

irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (Lino, 1996, p.121.)

4.2.4. O papel do espaço na Metodologia de Trabalho de projeto.

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementada com a ação educativa família, com a qual se deve estabelecer uma parceria de modo a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Como tal, a educação pré-escolar visa enquadrar em termos curriculares novas conceções e recentes abordagens distintas, ativas e participativas conforme se pode constatar nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016). Neste enquadramento, segundo Fernandes e Pereira (2021), o currículo “deverá ser operacionalizado em articulação plena com as aprendizagens em que os espaços deverão ser geridos de forma flexível e as crianças chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (p.180).

Tal como Vasconcelos (2006) refere, “A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.3). Desse modo, os interesses das crianças e as problemáticas encontradas pelas mesmas são a base desta abordagem que visa, através da descoberta, procurar as respostas às questões colocadas pelas crianças, “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102).

Nesse sentido, no Jardim de Infância, a abordagem de diferentes temas através da Metodologia de Trabalho de Projeto é uma mais-valia, uma vez que a partir desta o educador “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística” (Ramos & Valente, 2011, p. 17).

Na MTP, pressupõe-se que o/a educador/a faça uma reflexão contínua sobre o espaço pedagógico, ou seja, como é que vai organizar o espaço e o tempo. Desta forma, a sala de atividades deverá estar organizada para o trabalho diferenciado, com áreas de trabalho definidas, com materiais variados e ao alcance das crianças (Guedes, 2011). Segundo Zabalza (1998), a sala deve encontrar-se organizada por áreas para que a criança

tenha a possibilidade de escolher e não tenha obrigatoriamente de brincar no mesmo sítio e com os mesmos materiais, podendo, assim, dispor de diversas oportunidades de apropriação e exploração do espaço e dos materiais. Não obstante o que foi referido anteriormente, é importante que as áreas se encontrem delimitadas para que as crianças as identifiquem e que exista uma boa organização do espaço permitindo que as crianças se consigam organizar de forma autónoma.

O/a educador/a desempenha, assim, um papel importante no planeamento do espaço, uma vez que este é o principal responsável por instigar a curiosidade,

o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (Silva et al., 2016, p. 11).

Neste sentido, essa apropriação do espaço permite às crianças que estas sejam capazes de fazer escolhas, utilizar os materiais de diversas formas, por vezes imprevistas, criativas e de forma cada vez mais abrangente (Silva et al., 2016).

Para Katz et al., (1998) é importante que seja disponibilizado um espaço no qual as crianças possam expor os seus trabalhos. O espaço, na Metodologia de Trabalho de Projeto, não se pode restringir apenas à sala de atividades. Segundo os autores, o espaço na MTP deve erguer-se, também, fora da sala de atividades, ou seja, tornar toda a área da escola como um espaço educativo. Neste seguimento, os autores referem-se à sala de atividades como um lugar onde se organiza e se regista o saber, sendo que a sala de atividades funciona como um sistema flexível e, por isso, em constante mudança.

No que respeita à abordagem de projeto, importa compreender que o espaço também estimula as interações sociais, uma vez que a sua prévia organização constitui um conjunto de estratégias através das quais o educador proporciona condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

4.2.5. O papel do/a educador/a na organização do espaço e dos materiais

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), o/a educador/a de infância deve ser um/a “agente promotor dos direitos do homem e da criança num espaço de interação com as famílias, a comunidade e a sociedade mais abrangente a que pertencem” (p.136). Os/As educadores/as de infância desempenham, assim, um papel essencial no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Loris Malaguzzi e Heft (1998) argumentam que as crianças são capazes de compreender o que o ambiente físico lhes proporciona para a realização de diferentes ações no seu quotidiano, pelo que é essencial que o/a educador/a de infância reflita sobre as oportunidades educativas que o ambiente educativo e o espaço oferecem à criança. Para que o espaço se torne *valioso* e *desafiador*, este deve ser planeado/estruturado intencionalmente pelo/a educador/a. Segundo Edwards et al., (2016), aquele/a profissional da educação

é multifacetado e complexo. O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento. Isto requer do educador uma atitude de escuta atenta, para desenvolver, em parceria com as crianças e os pais um projeto educativo que se adequa ao grupo e a cada criança individualmente, acompanhando os desafios de uma sociedade em constante transformação (pp.107-108).

Deste modo, a prévia organização do espaço e dos materiais revelam ser determinantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Post e Hohmann (2011) asseguram que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Também Hohmann, et al., (1979) referem que a organização da sala de atividades revela-se importante, uma vez que “o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz” (p.51).

Segundo as conceções de Cunha (2013), o autor defende a ideia de que não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, uma vez que este deve ser organizado em função do grupo de crianças de cada educador/a. Não obstante as características do grupo

de crianças, Portugal (2012) defende que o espaço da sala de atividades deverá revelar-se *flexível, confortável e estimulante*, visando “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12.).

No que diz respeito à organização das salas de atividades, Cardona (1999) defende que as salas de atividades são organizadas pelos/as educadores/as de infância de modo a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. Deste modo, a criança é reconhecida como um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que esse é um dos principais princípios a ter em consideração aquando da organização do espaço educativo. O/A educador/a assume, assim, o papel de organizar os espaços – que vão sofrendo alterações tendo por base uma reflexão contínua por parte do/a educador/a no que diz respeito às necessidades e interesses do grupo de crianças: “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 38).

A intencionalidade educativa permite ao/à educador/a conferir um sentido à sua prática, ou seja, a sua ação tem uma intenção, fazendo com que o educador saiba porque é que realiza uma determinada tarefa, como é que a faz e o que deseja alcançar com a mesma, o mesmo se sucede com a organização dos espaços e dos materiais. Desse modo, considerando todos os aspetos referidos, importa ressaltar que a forma como a sala de atividades é organizada pelo educador/a espelha os princípios educativos do/a mesmo/a, bem como os seus conhecimentos no domínio da educação de infância. Nesse sentido, quando o/a educador/a exerce um papel ativo na organização da sala de atividades, ou seja, no espaço de desenvolvimento e aprendizagem, demonstra as suas intencionalidades educativas para com o grupo de crianças. O/A educador/a deve ser, também, capaz de estruturar o espaço através da criação de diversas áreas de interesse, uma vez que essas áreas visam promover diversas oportunidades de aprendizagens significativas para as crianças.

No que diz respeito aos materiais e à sua organização, Cardona (1999) alega que os materiais devem encontrar-se identificados, devendo a identificação dos materiais ser realizada com as crianças. Dessa forma, quando a criança é incluída na organização do espaço e dos materiais, esta é capaz de localizar os materiais no espaço, bem como

compreender a utilidade dos mesmos, e bem organizados, “de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (p. 9).

Considerando as concepções de Brickman e Taylor (1996) no que diz respeito ao papel do/a educador/a na organização do espaço/sala de atividades, os autores atentam que o/a educador/a de infância é o principal responsável por criar um ambiente *seguro* e potenciador de aprendizagens significativas para a criança. Desse modo, este deverá ser capaz de definir um conjunto de intenções e estratégias que visem corresponder às necessidades e interesses do grupo de crianças, promovendo, assim, o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, pois “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Na área da educação, a investigação assume um papel decisivo, uma vez que esta representa “uma ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1). Assim, no que concerne ao roteiro metodológico, este procura dar a conhecer alguns parâmetros associados ao tema da investigação, sendo eles: a sua metodologia, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e o processo de análise dos dados recolhidos.

4.3.1 Questões de investigação e objetos de estudo

A presente investigação visa obter respostas às questões que guiaram a minha prática: i) *Como é que o espaço é organizado?* ii) *As áreas da sala são estanques?* iii) *As crianças têm um papel ativo na organização do espaço?* iv) *De que forma o espaço contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?*

Considerando as questões supracitadas, definiram-se como **objetivos do estudo**: i) **compreender a importância do espaço como terceiro educador no desenvolvimento e aprendizagem da criança** e ii) **compreender o papel do/a educador/a na organização dos espaços do ambiente educativo.**

4.3.2. Natureza do estudo

Tendo em conta a problemática definida, podemos constatar que a mesma assume uma abordagem qualitativa, uma vez que visa estudar um fenómeno no seu contexto real. No que concerne à sua metodologia, esta incide numa perspectiva de metodologia de **estudo de caso** que, segundo Yin (1994), é definido como uma **investigação empírica** que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Contudo, Costa (1986) refere-se à natureza do presente estudo como, “um processo de estudo de caso intensivo que não se pode socorrer duma única técnica, mas duma pluralidade delas, accionadas alternada ou simultaneamente” (p. 140).

4.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados

Para a concretização do presente estudo de caso que se caracteriza por analisar acontecimentos atuais, mas, também, pelas diversas fontes para obter a informação e pela interpretação dos fenómenos (Gonçalves, 2010), recorri a um conjunto de **técnicas de recolha de dados**: (i) observação direta participante, (ii) análise documental e (iii) entrevistas semiestruturadas à diretora técnica e pedagógica, à educadora cooperante e à educadora de *ateliers*. No que diz respeito aos **instrumentos de recolha de dados** utilizados, estes foram: (i) notas de campo diárias, (ii) reflexões semanais, (iii) registos fotográficos e (v) guiões das entrevistas realizadas (cf. Anexo G. Guião da entrevista à Educadora cooperante e Anexo H. Guião da entrevista à Diretora Técnica e Pedagógica).

Desta forma, a observação foi o ponto de partida da minha investigação; sendo uma das técnicas mais utilizadas no decorrer da minha ação, despoletou uma constante reflexão sobre as minhas práticas. Nesse sentido, a presente observação identifica-se como sendo uma observação direta participante: “A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.164). Além disso, a observação direta participante permitiu-me construir notas de campo diárias, registos esses que fomentaram a reflexão e introspeção do que vivenciei diariamente no contexto da PPSII em Jardim de Infância.

No que diz respeito à técnica da análise documental, esta surge por ser uma técnica importante na pesquisa qualitativa que me permitiu complementar e justificar diversas informações obtidas por outras técnicas, bem como revelar novos aspectos de um tema ou problema (Ludke & André, 1986). Foram construídos dois guíões de entrevista com questões de resposta aberta e que se constituiu como um instrumento de recolha de dados muito importante a realizar à diretora técnica pedagógica e à educadora cooperante. Essas entrevistas ajudaram-me a compreender o que as entrevistadas pensam sobre a problemática e a compreender as suas ações e intencionalidades educativas subjacentes às suas práticas pedagógicas (cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à Educadora cooperante e Anexo K. Transcrição da entrevista à Diretora Técnica e Pedagógica). As entrevistas foram respondidas por escrito (via *email*) ou de forma oral, de acordo com a preferência demonstrada pelas entrevistadas.

Atendendo ao conjunto de técnicas de recolha de dados por mim definidos para alcançar os objetivos pretendidos com a presente investigação, tornou-se essencial recorrer a uma triangulação de dados, uma vez que são apresentados dados recolhidos a partir de várias fontes – notas de campo diárias e excertos das entrevistas realizadas que foram articuladas, bem como a revisão de literatura realizada e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas (Anexo O. Tabela categorial).

4.3.4. Procedimentos éticos

A construção de um roteiro ético foi essencial para consolidar a minha prática; desse modo, guiei-me pelos princípios éticos da *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2011) e pelos *Dez Princípios Éticos e Deontológicos* enunciados por Tomás (2011) (cf. Anexo P. Roteiro ético). Neste sentido e com o intuito de ir ao encontro desses mesmos princípios éticos e deontológicos, valorizei o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças, tendo também procurado respeitar os seus interesses e necessidades. No que diz respeito à equipa educativa e tendo em consideração que esta também foi envolvida na investigação, procurei demonstrar respeito pelas mesmas bem como cooperar com o trabalho desenvolvido pelas mesmas. Assim sendo, através de conversas informais,

elucidei a equipa educativa dos objetivos inerentes à investigação. Em relação às crianças, não comuniquei explicitamente o objetivo da minha investigação.

No que diz respeito à confidencialidade, procurei salvaguardar a privacidade de todos os envolvidos na investigação, tendo utilizado as iniciais dos seus nomes e ocultado os rostos. Para além disso, o nome da instituição também não é referido e o logótipo do mesmo foi ocultado nas fotografias tiradas. No entanto, para além do consentimento que visa solicitar a autorização dos encarregados de educação para a captação de fotografias dos/as seus/suas educandos/as (cf. Anexo N. Consentimento para captação de imagens), bem como para a participação dos mesmos no presente estudo (cf. Anexo Q. Consentimento para a participação na investigação), essa autorização poderia ser retirada pelas famílias a qualquer momento, tendo as mesmas sido informadas disso. O mesmo ocorreu com a construção do portfólio da criança (cf. Anexo R. Consentimento para a construção do portfólio desenvolvimento e aprendizagem de uma criança).

4.4 Apresentação e discussão dos resultados

Tendo em consideração os subcapítulos subjacentes à investigação apresentados anteriormente, no presente subcapítulo, irei apresentar e discutir os resultados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos utilizados.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e uma outra à diretora técnica e pedagógica da organização socioeducativa, de forma a compreender as conceções destas sobre a organização do espaço enquanto fator primitivo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como as suas prioridades relativamente à organização do mesmo e os seus princípios pedagógicos.

No que respeita às **fragilidades** e às **categorias, término do curso, gestão do grupo e relação com as famílias**, verifiquei que, numa fase inicial da carreira, tanto da educadora cooperante, como da diretora técnica e pedagógica, as suas dificuldades assentavam, maioritariamente, na insegurança que derivava da falta de experiência na área sendo que, atualmente, as dificuldades das mesmas se prendem, sobretudo, na resposta que é dada aos pais.

Relativamente à **abordagem pedagógica** e às **categorias princípios pedagógicos** e às **subcategorias práticas pedagógicas, movimento escola moderna, abordagem**

pedagógica Reggio Emília, metodologia de trabalho de projeto, implementação e influência no cotidiano em JI, constatei que quer a educadora cooperante quer a diretora técnica pedagógica acreditam nos princípios pedagógicos defendidos e instituídos pela organização, aludindo à importância dos mesmos para a permanência de práticas educativas de excelência. A educadora cooperante complementa ainda que estes são colocados em prática através das atividades desenvolvidas diariamente, bem como a forma como o fazem, o que vai ao encontro da ideia de Lino (1996) relativamente à abordagem pedagógica Reggio Emília que visa “possibilitar à criança diferentes formas de expressão” (p.125).

No que concerne à **organização do ambiente educativo** e à **categoria princípios orientadores**, às **subcategorias concepções sobre o espaço, flexibilidade, objetivos, prioridades, pontos fortes e principais constrangimentos**, ambas as entrevistadas referem que o espaço funciona como um terceiro educador da criança, enfatizando a importância do planeamento deste, considerando assim que o espaço não só visa promover a aprendizagens significativas para as crianças, como também deve transmitir segurança para que estas se sintam confiantes e motivadas. Tal implica alterações consoante o crescimento das crianças, as suas necessidades, interesses e curiosidades, pelo que o espaço não é uma área estanque. Como tal, apresentam como mais valias os *ateliers* inspirados na abordagem pedagógica Reggio Emília que constituem “um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças, um espaço para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências” (Lino, 1996, p.124). Rio (2020) refere-se aos *ateliers* como “um multiplicador de possibilidades, (...) um espaço de pensamento e de pesquisa coletiva” (p.7). Os *ateliers* são, assim, um espaço destinado a todo o tipo de artes, um espaço onde as crianças podem seguir a sua imaginação, explorando com as mãos e com a mente diferentes técnicas e materiais, num ambiente calmo e favorável. Sendo considerados espaços de provocação, estimulam o ambiente de pesquisa, a reciclagem criativa e, também, a reutilização de materiais. Ainda assim, Rio (2020) ressalta que os *ateliers* não se baseiam apenas no local onde decorrem, mas são também “as pessoas, as relações” (p.7).

No entanto, alusivamente aos principais constrangimentos, ambas as entrevistadas referiram o mesmo facto - a melhoria dos espaços exteriores, considerando que os recreios, quando devidamente organizados, podem proporcionar aprendizagens significativas, indo ao encontro de Estrela (2020) que expõe a seguinte ideia: “Ao ar livre (...), as crianças vivem um conjunto de experiências importantes” (p.14). Para isso, a educadora cooperante mencionou que seria importante “ter, sobretudo, mais recursos naturais” (excerto da entrevista à educadora cooperante). Além disso, os autores Bilton et al. (2017), também referem que é importante que as crianças tenham acesso “a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma.” (p.17). Não obstante o que foi referido, no decorrer da PPSII pude constatar que existiu flexibilidade por parte da educadora cooperante e da educadora inglesa que permitiram que as crianças transportassem materiais didáticos da sala de atividades para o espaço exterior possibilitando que estas se apropriassem dos mesmos (nota de campo nº1, 06 de janeiro de 2023 – Anexo A. Portefólio Individual da PPSII). Face ao exposto, o espaço exterior, é um espaço que possibilita às crianças diversas funções. Essas funções vão exigir que o/a educador/a reflita acerca das potencialidades deste espaço, bem como da organização do mesmo, mais concretamente, no que respeita aos materiais e equipamentos utilizados.

Ainda sobre o tema **a organização do ambiente educativo**, nomeadamente, a **categoria de organização do espaço e subcategorias desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, segurança, apropriação/exploração, recursos, participação das crianças e reorganização**, no que respeita à importância do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ambas as entrevistadas manifestaram as suas conceções acerca do espaço enquanto dimensão física, indo ao encontro das conceções de Silva et al., (2016) que defendem que,

a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as

crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (p.24).

A organização da sala de atividades é considerada uma condição relevante, uma vez que, por meio desta, a sala assume um lugar que visa dar uma resposta adequada aos interesses das crianças, promove as suas escolhas e ajuda-as a sentirem-se seguras e curiosas. Desse modo, a criação de um ambiente apropriado e motivador conduz a que a criança se desenvolva intelectualmente, preparando-a enquanto pessoa individual e social. Nesse sentido, deve existir por parte do educador uma “grande preocupação com a organização e o preparo do ambiente para que a criança possa desfrutar dos princípios da autonomia e da responsabilidade frente à sua escolha, descobrindo e entendendo o mundo ao seu redor e com ele aprendendo a se desenvolver” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p.108). De igual forma, é essencial que o/a educador/a seja capaz de planejar cuidadosamente essa organização e avaliar a forma como essa contribui para as aprendizagens das crianças, para que, posteriormente, possa refletir acerca das potencialidades e oportunidades que esse ambiente oferece. No que concerne às vantagens da organização da sala de atividades, a diretora técnica e pedagógica refere que “é a partir da apropriação destas perante determinadas áreas de conteúdo e de objetos que se fomentam algumas alterações” e “podemos transformar ou adotar o espaço quer aos interesses, às necessidades e aos projetos das crianças.” (excertos da entrevista realizada à diretora técnica e pedagógica).

Por sua vez, a brincadeira livre surge como uma prática natural das crianças, sendo a forma mais comum destas se apropriarem dos diferentes espaços e materiais alcançando, conseqüentemente, aprendizagens significativas. Na presente organização socioeducativa, as Áreas de Interesse oferecem oportunidades diversas de apropriação, sendo essas fundamentais para que as crianças disponham de tempo para a descoberta e manipulação dos materiais: “Por meio deste as crianças podem explorar, manusear, descobrir, fomentar os seus interesses e curiosidades, levantar questões.” (excerto da

entrevista realizada à educadora cooperante). A educadora cooperante refere também que o meio educativo no qual a criança está inserida é determinante nas aprendizagens da mesma. Nesse sentido, tanto a educadora cooperante, como a diretora técnica e pedagógica, referem que é importante que impere um ambiente de segurança nesse meio, que “deve ser tranquilo de forma a transmitir segurança às crianças e, também, desafiar as crianças a que estas se apropriem do mesmo” (excerto da entrevista à educadora cooperante). Quando as crianças se sentem *seguras*, mais facilmente se envolvem na rotina diária e, também, participam nos desafios que lhes são impostos: “O primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 1996, p.127). Dessa forma, as crianças estarão mais despertas e curiosas perante aquilo que as rodeia: “as crianças podem explorar, manusear, descobrir, fomentar os seus interesses e curiosidades, levantar questões.” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

No que respeita aos recursos disponibilizados, a educadora demonstra existir uma diversidade de materiais que procuram desenvolver as competências cognitivas, intelectuais e motoras das crianças: “Também valorizo os materiais que são abertos e versáteis, o que significa que podem ser utilizados de muitas maneiras diferentes e podem inspirar a criatividade e a imaginação das crianças” (excerto da entrevista à educadora cooperante). Quanto à participação destas, a diretora técnica e pedagógica, indo ao encontro da educadora cooperante, refere que as crianças são essenciais: “São o centro da aprendizagem” (excerto da entrevista à diretora técnica e pedagógica), pelo que a participação das crianças “é uma constante” (excerto da entrevista à educadora cooperante). Desse modo, a educadora tende a sentir necessidade de fazer alterações na sala de atividades com alguma frequência, uma vez que essas alterações são feitas atendendo “as necessidades do grupo e também a interesses das crianças” (excerto da entrevista à educadora cooperante). Como tal, essas reestruturações não só advêm dos interesses como também, das necessidades do grupo de crianças, pelo que é pertinente a participação das mesmas (nota de campo nº 3, 24 de outubro de 2022 - Anexo A. Portefólio Individual da PPSII).

Por último, **o lugar da(s) criança(s) em jardim de infância**, cuja categoria é a **conceção de criança e subcategoria ser criança**, ambas as entrevistadas concordam que, apesar da criança ser um agente ativo da sua aprendizagem, esta necessita do acompanhamento do educador de infância com vista a “orientar e fomentar as suas aprendizagens” (excerto da entrevista à educadora cooperante) e, também, “atingir todas as suas potencialidades nós temos um papel importante” (excerto da entrevista à diretora técnica e pedagógica). Partindo do princípio de que cada criança é um ser individual com características próprias e, também, com potencialidades, é fundamental que o/a educador/a disponibilize no ambiente educativo uma diversidade de meios de expressão para as crianças se exprimirem, no sentido destas “se encontrarem”. Tal como Vasconcelos (2009), refere “a educação de infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença” (p. 68). Nesse sentido, Portugal (2012) valida a ideia de que “os adultos podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas significativas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente” (p. 11). Assim, apraz referir que a “vida quotidiana” deve ser mais explorada para a construção de significados, resultando em situações promotoras do desenvolvimento das crianças (Bruner, 1990, citado por Vasconcelos, 1997).

Por fim, na minha perspetiva, e cruzando as informações dos autores por mim recolhidas, com as conceções da educadora cooperante e da diretora técnica e pedagógica, a organização do espaço baseia-se nas intencionalidades pedagógicas do/a educador/a tendo como principal objetivo dar resposta à realidade de cada grupo e das crianças, pelo que o/a mesmo/a educador/a não organiza o espaço sempre da mesma forma ainda que se trate da mesma faixa etária. Nesse sentido, a sala de atividades deve ser encarada como um espaço de aprendizagem ativa. Assim, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2011, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.40),

o papel do educador de infância é o de intencionalmente observar e planear, de forma a que este ímpeto da criança seja fonte de aprendizagem e significado, através da criação de condições

pedagógicas como a permeabilidade entre o interior e o exterior, a promoção da exploração direta de materiais naturais ou a criação de oportunidades para o envolvimento das crianças em projetos com um foco específico em elementos naturais.

Assim, o/a educador/a surge como o agente observador que reflete sobre todo o espaço em que a criança se insere, modificando-o sempre que verifique a sua necessidade, de modo a torná-lo estimulante, desafiador e diversificado de forma a proporcionar oportunidades de novas experiências e aprendizagens. Nesta linha de pensamento, emerge a ideia de que a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças impõe a introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses e necessidades manifestados pelas crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | ' ' |

Com a aproximação do final deste percurso de formação, torna-se fundamental refletir sobre o que foi vivenciado neste período de *grande* aprendizagem e o seu impacto na construção da minha identidade profissional. Sendo uma profissão que assenta no estreitamento de relações, o desenvolvimento profissional de um/a educador/a de infância “desenvolve-se em contexto, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Figueira (2017) refere que as práticas pedagógicas constituem os pilares do processo de formação inicial dos educadores de infância, uma vez que, dessa forma, é possível adquirir ferramentas essenciais para a profissão, bem como compreender que existem algumas dificuldades e responsabilidades inerentes à mesma. Desse modo, reconheço que a minha identidade profissional se tem vindo a construir com o passar dos anos, a laborar no domínio da educação de infância e num contexto educativo *rico*, mas também, essencialmente, a partir das minhas interações com as pessoas que fizeram parte do meu percurso académico. Nesse sentido, considero que durante o meu percurso pessoal e académico, fui influenciada pelas vivências e experiências que se impuseram no meu caminho, o que me tem permitido construir, de forma gradual, a minha identidade, tanto pessoal como profissional. Neste seguimento, importa referir que, para Sarmiento (2009), o desenvolvimento profissional de um/a educador/a de infância está intrinsecamente relacionado com o seu desenvolvimento pessoal, tal como os contextos profissionais, comunitários e familiares em que se insere e com as relações e interações que proporcionam novas aprendizagens.

Saliento que, ao longo deste *caminho*, procurei manter-me *fiel* à minha identidade e aos meus princípios enquanto futura educadora de infância. Assim, através da “adesão e/ou confronto com outras identidades sociais” (Sarmiento, 2009, p.49), fui descobrindo a educadora que ambiciono ser. Este crescimento dependeu, essencialmente, da minha capacidade de reflexão sobre as minhas práticas, experiências, interações, bem como dos processos sociais. Acredito que ser educadora de infância implica estar em constante transformação, em constante aprendizagem, pelo que a prática reflexiva será sempre um exercício de alguém que quer crescer profissionalmente, como defende Júnior (2010): a reflexão viabiliza o olhar crítico e reflexivo, o que nos permite crescer tanto a nível

peçoal como a nível profissional. Desse modo, torna-se pertinente refletir sobre o meu percurso ao longo das minhas práticas profissionais supervisionadas PPSI e PPSII, destacando as diversas experiências e aprendizagens que estas me proporcionaram, bem como a sua importância para a construção da minha identidade profissional. Na PPSI, tive a oportunidade de estar com um grupo de dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos:

Ao chegar à creche, a criança é competente – possui competências diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro. Ao sair da creche, espera-se que a criança, para além de estar feliz, possua um repertório de experiências mais amplo, mais rico e eficaz. A creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial (Zabalza, 2007, citado por Carvalho & Portugal, 2017, p.6).

Atendendo ao estágio em Creche, considero que adquiri diversas competências no decorrer da minha ação, tendo alargado as minhas conceções sobre o trabalho da educadora de infância desenvolvido em Creche e vivenciado novas experiências que ampliaram a minha identidade profissional. A minha ação pedagógica foi essencial para colocar em prática todas as fases subjacentes ao trabalho em educação de infância: (i) a observação, (ii) o registo, (iii) o planeamento, (iv) a avaliação e (v) a reflexão.

No decorrer da minha prática em Creche, considerando outro fator bastante positivo, tal como pude constatar, relaciona-se com o facto dos interesses das crianças serem tidos em consideração, sendo este fator um elemento importante no quotidiano das mesmas, o que se verificou através das atividades e projetos por mim desenvolvidos. Além disso, presenciei uma parceria entre a escola e as famílias, o que revelou ser essencial para o desenvolvimento das crianças. Moss et., al (2000) referem que as organizações socioeducativas devem ser recetivas a receber todas as famílias e as suas crianças ambicionando, desse modo, desenvolver com as mesmas projetos que

contribuam para a pedagogia. Assim, a criança tem a oportunidade de desempenhar um papel essencial enquanto agente ativo da sua própria aprendizagem.

Na PPSII, o meu percurso no contexto de jardim de infância, apesar de ter sido realizado na mesma organização socioeducativa, foi diferente, com uma faixa etária diferente, repleto de desafios e de novas experiências. A realização de um projeto no âmbito da unidade curricular de *Conhecimentos e Docência em Educação de Infância* (CDEI) também me deu a possibilidade de conhecer as especificidades de cada criança, ou seja, olhar para cada criança individualmente atendendo às suas características sociais e culturais, como fazendo parte de um grupo, abandonando a ideia de “preparar a infância na direção do futuro” (Almeida, 2019, p.16). Todavia, tive o privilégio de me integrar num grupo que me proporcionou a sensação de acolhimento e apoio, bem como de concretização pessoal e profissional, tanto pelas crianças, mas também, em grande parte, pelas famílias e pela equipa pedagógica que sempre me apoiaram e reconheceram o meu papel em sala. Além disso, também me senti *bem acolhida* pelo facto de existir uma relação de parceria bastante positiva entre a equipa educativa, o que me permitiu presenciar práticas e comportamentos equilibrados e positivos com os quais me identifico enquanto futura educadora de infância.

Reforço ainda que, no decorrer da PPSII, me foi dada liberdade para planear e implementar as minhas ideias com o grupo de crianças, obtendo sempre um *feedback* por parte das educadoras da sala. Apesar dos *feedbacks* que fui recebendo, tanto pelas atividades que dinamizei, como pela minha ação no quotidiano em sala, consegui sempre ter a capacidade de, autonomamente, refletir sobre as minhas práticas,

As crianças foram novamente surpreendidas desta vez na sala, encontrava-se uma provocação que lhes deu a possibilidade de explorar e experimentar os 5 *habitats* naturais dos animais. As crianças estiveram mesmo muito envolvidas nesta exploração relacionada com um tema que lhes tem suscitado grande interesse. Mais tarde, elaborámos um gráfico de barras para responder à questão: Qual o *habitat* que mais gostaram de explorar na provocação? (nota de campo nº1, 23 de novembro de 2022 - Anexo A. Portefólio Individual da PPSII).

Nesse sentido, a minha prática reflexiva foi uma constante, uma vez que acredito que esta é essencial para o meu percurso enquanto futura educadora de infância e para corresponder ao bem-estar e interesses das crianças.

Relativamente à minha investigação na PPSII, esta emergiu da observação direta, tendo em vista as alterações que a educadora cooperante foi fazendo, com o intuito de adequar a sala de atividades, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, mas, também, de modo que as crianças tivessem um acesso permanente às diferentes áreas e materiais:

A educadora cooperante e a educadora inglesa conversaram sobre a necessidade de fazerem algumas alterações na sala de atividades atendendo às necessidades do grupo em geral. Assim, após as mesmas conversarem comigo sobre esta mudança e de a realizarmos em conjunto, as educadoras conversaram com as crianças sobre esta mudança (nota de campo nº3, 13 de janeiro de 2023 - Anexo A. Portefólio Individual da PPSII).

Tal fez-me adquirir uma noção mais aprofundada da forma como um/a educador/a de infância organiza o espaço da sala de atividades e o impacto que o mesmo tem nas crianças, no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. Nesse sentido, é essencial que existam estratégias e critérios no que diz respeito à organização da sala e dos seus materiais. Além disso, saliento o facto de as crianças aprenderem através das suas experiências do quotidiano, assim como na interação com os pares e com os materiais ao seu dispor, que reforçam a importância da sala de atividades ser um espaço *seguro, flexível, desafiante e apelativo*, promovendo as interações referidas, “Cada criança teve a possibilidade de escolher onde pretendia brincar e os adultos dividiram-se de forma a orientarem e participarem nas brincadeiras com as crianças.” (nota de campo nº1, 14 de dezembro de 2022 - Anexo A. Portefólio Individual da PPSII).

Desse modo, os conteúdos pedagógicos e a intencionalidade educativa do/a educador/a de infância são fundamentais, sustentando as suas decisões no que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades, pois

a avaliação da organização do ambiente educativo permite ao/à educador/a refletir sobre as suas potencialidades educativas, a partir do que observa: exploração e utilização dos espaços e materiais; interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos; distribuição e utilização do tempo. É a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada (Silva, et. al., 2016, p.17).

Por fim, posso afirmar que tanto a PPSI, como a PPSII, me ofereceram exemplos que me ajudaram a definir o tipo de educadora de infância que pretendo ser, tendo assim, aprendido a adequar as minhas práticas educativas, o que considero proveitoso, na medida em que ampliei práticas e conceções no domínio da educação de infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' | | ' |

Chegado este momento da minha formação, importa frisar a importância que todo o meu percurso acadêmico teve na minha formação e prática profissional, enquanto futura educadora de infância e, também, na tomada de decisões que hoje acredito terem sido as mais corretas, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças com que tenho trabalhado. Considero que adquiri ferramentas e competências que me permitiram articular os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura em Educação Básica e no mestrado em Educação Pré-Escolar com a prática, quer nas salas onde laborei enquanto auxiliar de ação educativa da organização socioeducativa, quer nos contextos da PPSI e PPSII enquanto educadora-estagiária. Essas vivências permitiram-me desenvolver uma capacidade reflexiva constante, o que fez com que pudesse adequar as minhas práticas pedagógicas.

No que concerne ao estudo de caso realizado, considero que este contribuiu para realçar a importância do espaço, sendo possível compreender que o espaço físico, dependendo da forma como os seus constituintes se encontram dispostos, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como para o papel que o/a educador/a de infância tem. Com efeito, com esta investigação, aprendi que independentemente dos modelos pedagógicos aplicados nos diversos contextos, o espaço constitui a dimensão física do desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança. Nesse sentido, apesar da criança ser um agente ativo do seu processo de aprendizagem, cabe ao/a educador/a de infância planejar o espaço e avaliar o mesmo considerando as suas intencionalidades, bem como as suas reflexões permanentes que se sustentam a partir das vivências do quotidiano. Importa salientar que o espaço deve ser sempre considerado de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças, devendo esse ser *desafiador* e *apelativo*, impulsionador de aprendizagens múltiplas e significativas. Como tal, a diversidade e utilidade dos materiais que integram o espaço também são essenciais para que as crianças se apropriem do mesmo, à medida que se desenvolvem e adquirem novas aptidões. Como tal, teria sido interessante e proveitoso explorar também outra variável no estudo realizado, a relação das crianças com os materiais.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Almeida, T. (2019). *Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância*. In F. Lemos & M. L. Nascimento (org). *Biopolítica e Tanatopolítica* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Almeida, T. (2020). *Arquitetura do cérebro e Educação de Infância*. Primeiros Anos. <https://tinyurl.com/3drkh5ac>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Oportunidades de desenvolvimentos e de aprendizagem fora de portas. Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de- infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Coleção NOVA CIDInE. Porto Editora.
- Cativo, F. (2020). *Trabalho em Equipa em Jardim De Infância: Um Estudo Sobre a Importância da Cooperação Entre Elementos de uma Equipa Educativa de Sala*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://tinyurl.com/ywt5dzhz>
- Ceppi, G. & Zini, M. (1998). *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*. Reggio Emília: Reggio Children.
- Coutinho, A. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>

- Costa, A. F. (1986). *A pesquisa de terreno em sociologia*. In J. M. Silva. *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.129-147). Edições Afrontamento.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf>
- Cunha. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Declaração de Salamanca. (2017). Consultado a 02 de março de 2023 em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Edwards, C., Gandini., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. (1.ª ed.). Penso.
- Estrela, X. (2020). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 11-14.
- Fernandes, F. & Pereira, G. (2021). A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, 179–194.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para educação em creche*. Porto Editora.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In. M. Zabalza (Ed.). *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha*.

- [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fuertes, M. (2018). “*Queridos, mudei a relação família-educadores/as!*” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros anos. Consultado a 20 de novembro de 2021 em <https://tinyurl.com/56w2w92w>
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves e N. R. Azevedo (Ed.). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). Várzea da Rainha impressores.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*, 40, 5-12.
- Hamido, G & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3.^a ed.). (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1997).
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Rosa Sensat-Octaedro.
- Iglesias, L.F. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.

- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto & M.A. Pinazza (Orgs). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293-328). Artmed Editora.
- Lino, D. (1996). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J.Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-138). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emília para a Creche. In J. Formosinho & Araújo, B. S. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.93-110). Porto Editora.
- Ludke, M. & André M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. Edições EPU.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, (2), pp. 49-65.
- Moss, P., Dahlberg, G. & Pense, A. (2000). Getting beyond the problema with the quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103-115. <http://doi.org/10.1080/13502930085208601>
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-159). Porto Editora.
- Niza, S. (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2007a). “Autor anónimo do séc XX. A construção da pedagogia burocrática”. In J. Oliveira-Formosinho, T. M.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.M. & Pinazza, M.A. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

- Oliveira- Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2018). *Modelo Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In Ferreira, F. I. & Anjos, C. I. (Eds.). *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). De Facto Editores.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, M. M. S. & Valente, A. C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, I (2), 2-16.
- Reggio Children. (2011). *Reglamento nidos y esvuelas de la infancia del Ajuntamiento de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Nerocolore.
- Rio, S. (2020). Um ateliê inspirado na abordagem de Reggio Emília em tempo de distanciamento social. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 7-14.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 1, 24-29.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo*, 41-48. Areal Editores.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Documentos consultados:

- Projeto Educativo (2021-2024)
- Projeto Curricular de Turma (2022-2023)
- Regulamento Interno do Pré-Escolar (2022-2023)
- Website da organização socioeducativa (2022)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTFÓLIO
INDIVIDUAL DA PPSII (CF.
ANEXOS AO RELATÓRIO)

ANEXO B. PORTFÓLIO DE
APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE UMA
CRIANÇA (CF. ANEXOS AO
RELATÓRIO)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO C. MAPA DE
PRESENCAS

| | ' ' | | ' ' |

Figura F1

Mapa de presenças

NOMES NAMES	1ª FEIRA MONDAY	2ª FEIRA TUESDAY	3ª FEIRA WEDNESDAY	4ª FEIRA THURSDAY	5ª FEIRA FRIDAY	SABADO SATURDAY	DOMINGO SUNDAY
	X					🏠	🏠
	O					🏠	🏠
D						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠
X						🏠	🏠

ANEXO D. MAPA DO TEMPO

| " " | | " "

Figura F2

Mapa do tempo

COMO ESTÁ O TEMPO HOJE?
WHAT'S THE WEATHER TODAY?

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY	SUNDAY
☹						

ANEXO E. CALENDÁRIO

| " " | | " "

Figura 3
Calendário

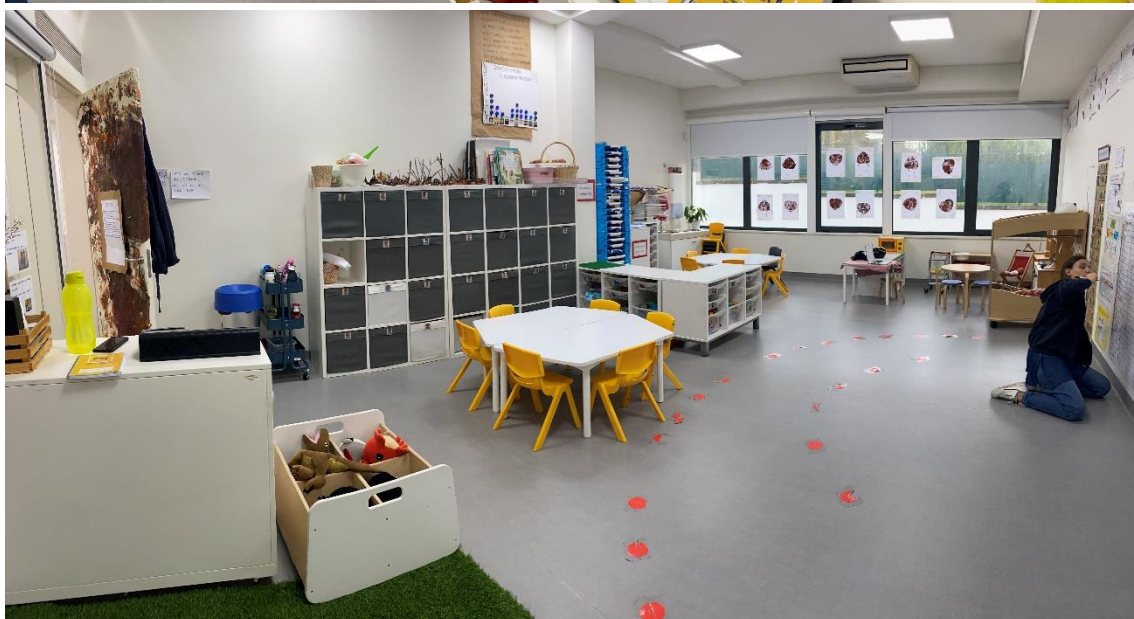


ANEXO F. SALA DE
ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |

Figuras 4, 5, 6, 7 e 8

Organização da sala de atividades no início da PPSII







Figuras 9, 10, 11, 12 e 13

Organização da sala de atividades no decorrer da PPSII





Figuras 14, 15, 16 e 17

Organização da sala de atividades no final da PPSII





ANEXO G. GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora cooperante (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Compreender as conceções da educadora cooperante sobre a criança e a organização do ambiente educativo na em jardim de infância;
- Caracterizar as conceções da educadora de infância sobre modelos e abordagens pedagógicas em jardim de infância e a sua relação com o espaço;
- Compreender a importância que o espaço assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a e no desenvolvimento e aprendizagem da criança;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	A1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. A3. Permite a gravação desta entrevista?

<p>B.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o entrevistado no plano acadêmico e profissional. 	<p>B1. Qual a sua formação e percurso profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Já desempenhou alguma função nesta organização além de educadora de infância? Se sim, qual?</p> <p>B4. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente quais são?</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>
<p>C. Organização e funcionamento do jardim de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características da organização e funcionamento do jardim de infância; • Compreender a gestão da diversidade. 	<p>C1. Como define o ambiente que se vive na organização?</p> <p>C2. Quais os pontos fortes e fracos nesta organização?</p> <p>C3. Qual é a sua perspectiva sobre a integração do JI num estabelecimento com outras valências?</p> <p>C4. Quais são as prioridades relativamente à organização do tempo educativo (rotina, espaços-tempos, materiais, n.º de crianças /sala, etc.)? Como e quem as define?</p>
<p>D. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela organização socioeducativa; 	<p>D1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam as práticas das educadoras de infância da instituição?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modelo pedagógico implementado pela organização socioeducativa. 	<p>D2. A organização socioeducativa adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementam?</p> <p>D3. Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?</p> <p>D4. De que forma os modelos pedagógicos seguidos pela organização socioeducativa influenciam o seu trabalho?</p>
<p>E. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo; • Compreender como o é que a educadora de infância gere o ambiente educativo. 	<p>E1. O que entende por ambiente educativo?</p> <p>E2. Atendendo ao seu papel enquanto educadora de infância, como é que organiza o ambiente educativo para que este seja valioso para o desenvolvimento e aprendizagem do seu grupo de crianças?</p> <p>E3. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?</p> <p>E4. Considera que coloca em prática os princípios pedagógicos definidos pela instituição no que concerne à organização do ambiente educativo?</p> <p>E5. Mudaria algo na organização do ambiente educativo? Se sim, o quê e porquê? De que forma essa alteração poderia ser vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p>
<p>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) em jardim de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar conceções de criança e infância; 	<p>F1. Como define a criança?</p> <p>F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças em jardim de infância. 	
<p>G. Perspetivas sobre a criança e o espaço:</p> <p>- Importância do espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança;</p> <p>- Abordagem Pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui à organização do ambiente educativo em jardim de infância; • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a. 	<p>G1. Como define o conceito de espaço?</p> <p>G2. Considera o espaço uma área estanque?</p> <p>G3. Qual a importância do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>G4. De que forma o(s) modelo (s) pedagógico(s) pelo (s) qual (quais) a instituição se rege ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de exploração, apropriação, desenvolvimento e aprendizagem?</p> <p>G5. Considera que há participação das crianças na organização do espaço e materiais? Se sim, como? Se não, porquê?</p> <p>G6. Como é feita a seleção dos materiais utilizados pelas crianças?</p> <p>G7. O que considera que precisa de ser alterado e/ou melhorado no que diz respeito à organização do espaço na organização socioeducativa? Como?</p>
<p>H. Relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sobre a participação das famílias no JI; • Conhecer as práticas de participação das famílias no JI. 	<p>H1. Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização?</p> <p>H2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização?</p> <p>H3. Enquanto educadora que papel assume na promoção dessa participação?</p> <p>H4. Considera que as práticas de participação das famílias na organização contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?</p>

		H5. Que potencialidades e fragilidades encontra na relação/participação das famílias no jardim de infância?
I. Conclusão entrevista	da • Finalizar a entrevista	I1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Se sim, o quê? - Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO H. GUIÃO DA
ENTREVISTA À DIRETORA
TÉCNICA E PEDAGÓGICA

| | ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Guião de Entrevista

Destinatárias: Diretora Técnica e Pedagógica (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar o contexto socioeducativo da PPS II;
- Compreender as conceções da diretora técnica e pedagógica sobre a criança e a organização do ambiente educativo em jardim de infância;
- Compreender a importância que o espaço assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a e no desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Caracterizar as conceções da diretora técnica e pedagógica sobre modelos e abordagens pedagógicas em jardim de infância e a sua relação com o espaço.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
H. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	A1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

		A3. Permite a gravação desta entrevista?
I. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o entrevistado no plano académico e profissional. 	<p>B1. Qual a sua formação e percurso profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de diretora técnica e pedagógica?</p> <p>B3. Que cargos já desempenhou nesta organização além de diretora técnica e pedagógica?</p> <p>B4. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente quais são?</p> <p>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>
J. Organização e funcionamento do jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características da organização e funcionamento do jardim de infância; • Compreender a gestão da diversidade. 	<p>C1. Em linhas gerais, qual é a organização e funcionamento deste estabelecimento?</p> <p>C2. Como define o ambiente que se vive na organização que dirige?</p> <p>C3. De que forma são definidos os princípios orientadores para este estabelecimento? E os valores? E a missão? E os objetivos? E a visão?</p> <p>C4. Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações?</p> <p>C5. Quais os pontos fortes e fracos nesta organização?</p> <p>C6. Qual é a sua perspetiva sobre a integração do JI num estabelecimento com outras valências?</p>

<p>K. Gestão e liderança da equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de equipa em contexto de JI e caracterizar o trabalho desenvolvido; • Compreender a posição do diretor técnico/ coordenador pedagógico na equipa; • Analisar a liderança exercida. 	<p>D1. Como define e caracteriza a equipa integrada no JI?</p> <p>D2. Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?</p> <p>D3. Como define o seu papel em todas as dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?</p> <p>D4. Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?</p> <p>D5. Que reuniões existem entre equipa? Qual a sua periodicidade e quais as temáticas debatidas?</p>
<p>L. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela organização socioeducativa; • Identificar o modelo pedagógico implementado pela organização socioeducativa. 	<p>E1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam as práticas das educadoras de infância da instituição?</p> <p>E2. Adotam algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementam?</p> <p>E3. Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?</p>
<p>M. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo; 	<p>F1. O que entende por ambiente educativo?</p> <p>F2. Atendendo ao seu papel na instituição, como é que organizaria o ambiente educativo para que este seja valioso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como o é que a educadora de infância gere o ambiente educativo. 	<p>F3. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?</p> <p>F4. Mudaria algo na organização do ambiente educativo? Se sim, o quê e porquê? De que forma essa alteração poderia ser vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p>
<p>N. Conceção e lugar da(s) criança(s) em jardim de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar concepções de criança e infância; • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças em jardim de infância. 	<p>G1. Como define a criança?</p> <p>G2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?</p>
<p>O. Perspetivas sobre a criança e o espaço: - Importância do espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao espaço em creche; • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a. 	<p>H1. Como define o conceito de espaço?</p> <p>H2. Qual a importância do espaço para a(s) criança(s)?</p> <p>H3. De que forma o(s) modelo (s) pedagógico(s) pelo (s) qual (quais) a instituição se rege ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de exploração, apropriação, desenvolvimento e aprendizagem?</p> <p>H4. Considera que há participação das crianças na organização do espaço e materiais? Se sim, como?</p>

-Abordagem Pedagógica.		
I. Relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sobre a participação das famílias no JI; • Conhecer as práticas de participação das famílias no JI. 	<p>I1. Qual é a sua perspectiva sobre a participação das famílias na organização?</p> <p>I2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?</p> <p>I3. Que papel assume na promoção dessa participação?</p> <p>I4. Que potencialidades e fragilidades encontra na relação/participação das famílias no jardim de infância?</p>
J. Relação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade. • Conhecer o papel da organização no meio. 	<p>J1. Como descreve e caracteriza a relação do JI com a comunidade e com o meio envolvente?</p> <p>J2. Que papel assume na promoção dessa relação?</p>
K. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>K1.De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>

ANEXO I. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| " | | " |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

B1. Qual a sua formação e percurso profissional?

Tenho o curso em Educação de Infância que foi realizado na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, que foi concluído em 2008. Estudava em regime diurno, sendo que o último ano fiz de noite pois entrei na presente organização socioeducativa como educadora estagiária numa sala de berçário.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Sou educadora há 16 anos.

B3. Já desempenhou alguma função nesta organização além de educadora de infância? Se sim, qual?

Não.

B4. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente quais são?

Sentia-me insegura, existia uma falta de confiança derivado também ao nosso papel perante os pais, famílias. Sentia também que queria mostrar muito trabalho, fazer coisas com as crianças e agradar as famílias. Atualmente, já não vejo isso como uma dificuldade, mas sinto sim que por vezes é difícil agradar as famílias tendo em consideração o que é exigido por parte das mesmas e, também, pela organização socioeducativa.

B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.

A presente organização conta com vários estabelecimentos, atualmente já têm novos espaços e, também já encerraram outros. Eu comecei nas instalações do Tagus Park onde permaneci por 4 anos, em seguida estive em Belém por um período de 5 anos não consecutivos por motivos de licença de maternidade, depois vim para o Restelo durante

1 ano apenas pois engravidei novamente. Regressando da licença de maternidade para as instalações de Belém onde estive 2 anos até fecharem as instalações. Após esse tempo regressei para o Restelo onde me encontro até ao momento.

B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

Sim. As formações que fiz nos últimos três anos foram: Disciplina positiva, Os anos incríveis, Primeiros socorros, Safeguarding

C1. Como define o ambiente que se vive na organização?

O ambiente vivido na organização é um ambiente tranquilo, com a agitação natural das vivências e brincadeiras das crianças, mas é normal. O ambiente é alegre, vive-se muito o espírito cooperativo e a entreaajuda entre todos, são vividas algumas partilhas de projetos entre salas e, também a partilha de ideias e estratégias entre a equipa educativa.

C2. Quais os pontos fortes e fracos nesta organização?

Considerando os pontos fortes, existe um apoio entre equipas e a partilha de ideias e estratégias entre as equipas. Outro ponto forte que sinto tendo em conta a experiência enquanto mãe cujas filhas estão noutros estabelecimentos, é que a presente instituição está em constante mudança perspetivando uma melhoria constante, a adoção de novas práticas pedagógicas, a maneira de agir e de pensar encontram-se sempre em constante reflexão para adequar a pedagogia exercida.

C3. Qual é a sua perspetiva sobre a integração do JI num estabelecimento com outras valências?

Considero que é uma mais valia se houver a partilha de ideias e também da construção de projetos em conjunto permitindo a valorização do conhecimento das crianças e conquistas das crianças. Apesar de já existir a partilha de ideias e de projetos entre salas, é um facto que a instituição tem ponderado melhorar futuramente.

C4. Quais são as prioridades relativamente à organização do tempo educativo (rotina, espaços-tempos, materiais, n.º de crianças /sala, etc.)? Como e quem as define?

Na minha opinião a prioridade principal é a rotina pois uma rotina bem estruturada contribui para uma melhor organização do grupo, é a base da organização da sala e do grupo. Em relação aos espaços e aos materiais, considero que estes são importantes, no entanto, devem ser adequados de acordo com as faixas etárias pois as salas e números de crianças também vão influenciando esta organização. Geralmente, a organização do tempo educativo em sala é definida por mim, ou seja, pela educadora de sala, embora já exista uma rotina definida pela instituição.

D1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam as práticas das educadoras de infância da instituição?

As educadoras da infância da instituição seguem os princípios impostos pela mesma, que procura seguir os princípios pedagógicos da metodologia de trabalho por projeto, inspira-se na abordagem pedagógica Reggio Emília e, também, seguem ativamente as orientações da Disciplina Positiva.

D2. A organização socioeducativa adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementam?

metodologia de trabalho por projeto, inspiramo-nos no modelo pedagógico Reggio Emília e a disciplina positiva. São implementados na forma como desenvolvemos as atividades e na forma como trabalhamos com as crianças. Isso reflete-se na nossa ação pedagógica diariamente, nas nossas práticas, nas atividades implementadas que são pensadas de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças desenvolvendo também as diferentes competências ...

D3. Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?

São essenciais para qualquer educador de infância pois é um guia para os mesmos desenvolverem as suas práticas pedagógicas. Um modelo pedagógico não só orienta como tem objetivos que devem ser alcançados.

D4. De que forma os modelos pedagógicos seguidos pela organização socioeducativa influenciam o seu trabalho?

Influenciam em tudo, porque guio-me pelos mesmos para orientar as minhas práticas pedagógicas.

E1. O que entende por ambiente educativo?

Entendo que seja tudo o que envolve a criança no seu contexto socioeducativo.

E2. Atendendo ao seu papel enquanto educadora de infância, como é que organiza o ambiente educativo para que este seja valioso para o desenvolvimento e aprendizagem do seu grupo de crianças?

Primeiramente, organizo-o de acordo com a faixa etária, mas também indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças. O que significa que este pode ser melhorado ou reorganizado quantas vezes considere necessário. O meio educativo vai influenciar significativamente as aprendizagens das crianças.

E3. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?

As minhas prioridades sobre a organização do ambiente educativo prendem-se, sobretudo, pelas idades das crianças e, também, na organização do ambiente de forma a que este se torne apelativo e desafiador para as crianças.

E4. Considera que coloca em prática os princípios pedagógicos definidos pela instituição no que concerne à organização do ambiente educativo?

Sim, considero que sim.

E5. Mudaria algo na organização do ambiente educativo? Se sim, o quê e porquê? De que forma essa alteração poderia ser vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Sim, eu alteraria os espaços exteriores e, também, o rácio de crianças por sala nas salas da valência de creche e nas salas de 3 anos do jardim de infância. Acredito que a melhoria dos espaços exteriores e a redução do rácio de crianças nas salas referidas se pode tornar uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

F1. Como define a criança?

Para mim, a criança é um ser que está em desenvolvimento, mas que apesar disso podemos e devemos orientar e fomentar as suas aprendizagens.

F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?

A criança é o protagonista da ação, pois esta é um agente ativo da sua própria aprendizagem.

G1. Como define o conceito de espaço?

O espaço é um local que pode ser interior ou exterior e deve proporcionar aprendizagens significativas, desafiar as crianças, mas sobretudo um espaço onde estas se sintam seguras. No entanto, considero que o espaço não deve ser estanque, deve estar em constante mudança, no fundo o espaço é um terceiro educador da criança.

G2. Considera o espaço uma área estanque?

Como já referi anteriormente, não. Este deve ser mudado quantas vezes forem necessárias.

G3. Qual a importância do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

É extremamente importante pois o espaço e o ambiente funcionam como um terceiro educador. Este deve ser tranquilo de forma a transmitir segurança às crianças e, também, desafiar as crianças a que estas se apropriem do mesmo. Por meio deste as crianças podem explorar, manusear, descobrir, fomentar os seus interesses e curiosidades, levantar questões.

G4. De que forma o(s) modelo (s) pedagógico(s) pelo (s) qual (quais) a instituição se rege ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de exploração, apropriação, desenvolvimento e aprendizagem?

Contribui na medida em que a criança faz parte do seu próprio processo de aprendizagem, os seus interesses e curiosidades são escutados, a participação da criança é uma constante. Além disso, os modelos pedagógicos nos quais a instituição se inspira e os seus princípios, fomentam, também, a aprendizagem natural da criança por meio das suas vivências na escola, os ateliers assumem um papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os recursos que estas têm à sua disposição também.

G5. Considera que há participação das crianças na organização do espaço e materiais? Se sim, como? Se não, porquê?

Sim, porque as alterações que se vão realizando são feitas tendo em consideração as necessidades do grupo e também dos interesses das crianças. Nesse sentido, as crianças participam, é a partir da apropriação destas perante determinadas áreas de conteúdo e de objetos, que se fomentam algumas alterações.

G6. Como é feita a seleção dos materiais utilizados pelas crianças?

Existem vários fatores que podem influenciar a escolha dos materiais, incluindo a idade e o nível de desenvolvimento das crianças, os objetivos pedagógicos específicos do projeto e a disponibilidade e acessibilidade dos materiais. Também procuramos materiais que sejam seguros e não tóxicos, e que possam ser facilmente manipulados pelas crianças, para que possam explorar e experimentar livremente. Também valorizo os materiais que são abertos e versáteis, o que significa que podem ser utilizados de muitas maneiras diferentes e podem inspirar a criatividade e a imaginação das crianças.

G7. O que considera que precisa de ser alterado e/ou melhorado no que diz respeito à organização do espaço na organização socioeducativa? Como?

Como já referi, os espaços exteriores são um dos enfoques do colégio, uma vez que em equipa todas partilhámos esta questão. Então, de momento, é o que considero que precisa de ser melhorado, ter mais recursos naturais sobretudo.

H1. Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização?

Acho que tem que existir uma ligação família-escola e escola-família, pois contribui para a integração da criança na escola, contribui para a relação que a criança cria com os adultos da escola e com as outras crianças. No fundo, deve existir uma parceria entre ambas as partes para que a criança se desenvolva feliz e segura.

H2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização?

Habitualmente, procuro envolver as famílias em diversos momentos como a partilha de situações vividas em casa, a partilha de elementos do projeto (por exemplo o envio do

livro do projeto para casa durante 2 dias), a dinamização de atividades na escola (por exemplo uma culinária). E claro, são sempre convidadas as famílias nos momentos de celebrações como, aniversários, festas de natal, festas de final de ano.

H3. Enquanto educadora que papel assume na promoção dessa participação?

O meu papel é importante na medida em que fomento alguns momentos como os que referi anteriormente.

H4. Considera que as práticas de participação das famílias na organização contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?

Sim, claro que sim. Pois quando existe esta relação e é uma boa relação, as crianças sentem-se mais seguras, felizes e mais facilmente conseguimos atingir os objetivos definidos.

I1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Se sim, o quê?

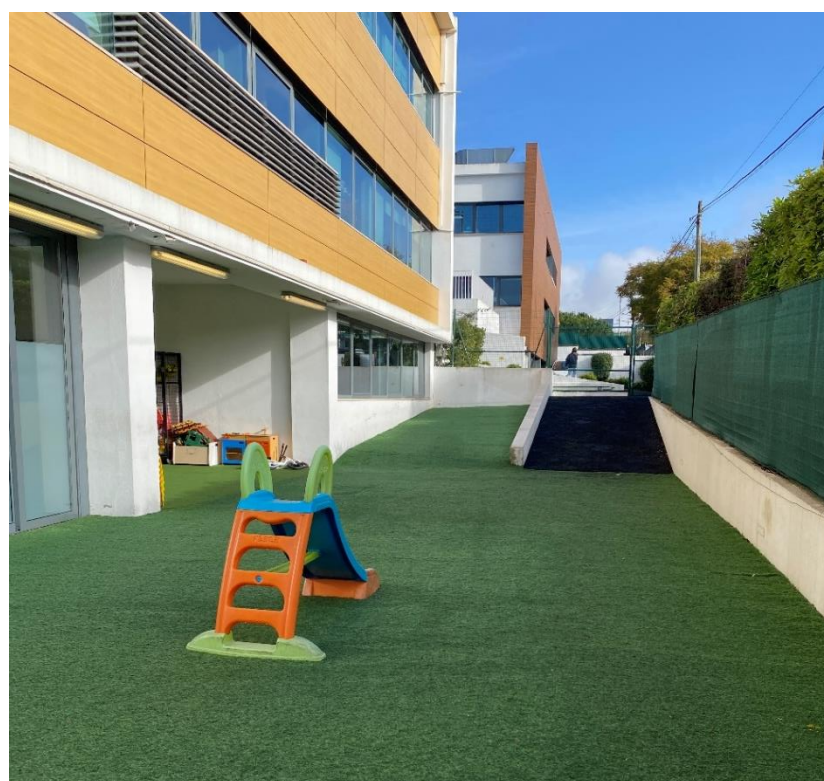
Penso que não, referi tudo o que considero pertinente face às questões colocadas.

ANEXO J. ESPAÇO EXTERIOR

| " | | " |

Figuras 18, 19, 20, 21 e 22

Espaço exterior das salas de 3 anos







ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À DIRETORA
TÉCNICA E PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

B1. Qual a sua formação e percurso profissional?

A minha formação é a Licenciatura em Educação de Infância, licenciiei-me em 2006 na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Quando terminei a licenciatura tive o meu primeiro emprego como educadora de infância na escola Santa Teresinha Lisieux e onde estive apenas um ano letivo. Portanto, em setembro de 2007 entrei para a presente organização educativa nas instalações do Restelo, também como educadora de infância, até setembro de 2018 que fui convidada para assumir a função de diretora pedagógica das valências de creche e jardim de infância das instalações de Belém.

B2. Há quanto tempo exerce funções de diretora técnica e pedagógica?

Exerço as funções de diretora técnica e pedagógica há 5 anos.

B3. Que cargos já desempenhou nesta organização além de diretora técnica e pedagógica?

Como já referi, também fui educadora de infância desde 2007 até agosto de 2018

B4. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente quais são?

Quando comecei a trabalhar no domínio da educação infantil senti sobretudo como fragilidade, a minha falta de experiência, o saber responder às necessidades individuais de um grupo de crianças, colocar-me no papel dos pais e planear de acordo com as necessidades individuais do grupo. Atualmente, tendo em consideração o meu papel na organização, sinto dificuldade em dar resposta a todos os pedidos por parte das famílias e da equipa.

B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

Sim, várias. Relacionadas com: Disciplina positiva, trabalho de projeto, anos incríveis, inglês, leitura e escrita, matemática, portfólios.

C1. Em linhas gerais, qual é a organização e funcionamento deste estabelecimento?

As salas encontram-se organizadas de forma heterogénea, o rácio de crianças é igual em todas as salas (25 crianças por sala). Cada sala cumpre uma rotina e encontra-se organizada por áreas, além das componentes desenvolvidas em sala pela educadora portuguesa e educadora inglesa, também trabalhamos com uma equipa multidisciplinar da qual fazem parte as, psicólogas, a coordenadora, professores das intra curriculares e as auxiliares.

C2. Como define o ambiente que se vive na organização que dirige?

Sinto que é um bom ambiente de trabalho, tendo objetivos que visam desenvolver as potencialidades dos adultos e crianças.

C3. De que forma são definidos os princípios orientadores para este estabelecimento? E os valores? E a missão? E os objetivos? E a visão?

Os princípios orientadores do colégio prendem-se com base em 4 pilares que sustentam a nossa prática educativa e têm como base o desenvolvimento global das crianças: (i) inovação, a nossa cultura escolar é construída sobre uma mentalidade de inovação. Isto significa que podemos sempre esperar o inesperado. A inovação está presente em todos os níveis da nossa organização e todos os membros da nossa comunidade a adotam; (ii) felicidade, gostamos de criar experiências de felicidade para os nossos alunos e os nossos professores. A felicidade não é um pensamento que vem na sequência das nossas ações, mas o primeiro passo do que fazemos, (iii) responsabilidade, no ParK IS estamos dedicados a ajudar os outros e mostramos aos nossos alunos que se trata de uma parte essencial de quem eles são. Assim, desenhamos um programa exclusivo chamado “*Fellowship*”. Acreditamos que todos ganham quando se olha para além de nós próprios. O nosso programa centra-se na compreensão e prática de serviço comunitário local, mas também mundial: queremos que os nossos alunos compreendam que ambas as interações são importantes e permitem que cada um de nós cresça enquanto indivíduos e (iv) glocalização, **pensamos globalmente, agimos localmente.**

Preparamos os nossos alunos para prosperarem em diferentes culturas e adaptarem-se às mudanças. Ao mesmo tempo, compreendemos o nosso ambiente local e ansiamos por melhorá-lo através das nossas ações. O colégio acredita nestes pilares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

C4. Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações?

O colégio tem como grande objetivo o investimento nos recursos materiais e uma melhoria significativa no ambiente que é proporcionado às crianças.

C5. Quais os pontos fortes e fracos nesta organização?

Pontos fortes: constante inquietude no facto de querermos melhor a nossa prática pedagógica, o investimento em formações das diferentes áreas para toda a equipa, as reuniões de equipa multidisciplinar e o acompanhamento das crianças de forma individualizada, trabalho de equipa.

Pontos negativos: de forma geral a escolta tem um horário muito alargado, a educação de infância, de forma geral é uma área que não é muito bem paga e por vezes perco bons profissionais que procuram melhores condições de trabalho e salariais e aqui sinto isso.

C6. Qual é a sua perspetiva sobre a integração do JI num estabelecimento com outras valências?

É uma mais valia porque na nossa escola há por exemplo parcerias com as diferentes idades, há o complemento dos mais velhos que trazem para os projetos das crianças mais novas, as suas experiências podem ensinar os mais novos.

D1. Como define e caracteriza a equipa integrada no JI?

É uma equipa composta por elementos com alguma experiência, traz benefícios quando integramos elementos com menos experiência porque no fundo quando os elementos mais antigos conhecem bem o projeto e trabalhamos em equipa de sala, isso ajuda a que os novos elementos consigam compreender e atuar conforme o projeto e os princípios da instituição.

D2. Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?

Para já é um princípio fundamental numa escola em que temos como objetivo o desenvolvimento global das pessoas, e consiste na transmissão de conhecimentos, na ajuda diária prestada, podemos dar-nos aos outros. Para a escola funcionar bem e apoiarmos as famílias e crianças é fundamental o trabalho de equipa para que possamos ir ao encontro dos princípios da instituição.

D3. Como define o seu papel em todas as dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?

O meu papel é fundamental uma vez que faz a ponte entre as famílias e a equipa, tem como principal objetivo uma resposta individualizada os elementos que compõem uma escola, quer as crianças, quer as famílias e os trabalhadores ... No fundo através das reuniões que temos em equipa, conseguimos dar uma resposta mais assertiva em relação ao que são os desafios do dia a dia e o meu papel é também importante na medida em que faz a ponte entre a direção da escola e a gestão de expectativas da equipa e das famílias.

D4. Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?

No fundo esperamos que consigam dar o seu melhor e o seu contributo para a equipa educativa, respeitando as personalidades de cada um. Pretendemos que cada pessoa contribua para o projeto de forma pessoal, partilhando as suas vivências e os seus conhecimentos ... precisamos de ouvir os profs de educação física, inglês, música ... no fundo cada um ter a oportunidade de dar o seu contributo para o projeto valorizando-a.

D5. Que reuniões existem entre equipa? Qual a sua periodicidade e quais as temáticas debatidas?

As reuniões que existem entre equipa, são as reuniões semanais de educadoras: Uma semana falamos sobre crianças e na outra repensamos nas nossas práticas (falamos sobre

as áreas e sobre os domínios, no fundo também sobre os nossos pilares ... a disciplina positiva, reflexões sobre melhorar as nossas práticas e sobre as crianças pensamos nas estratégias e desenvolvimento das crianças. Nas reuniões semanais de coordenação: falamos muito de planeamentos e de tudo o que tem a ver com a metodologia, sobre formações, organizamos formações, falamos de preocupações, as vezes também refletimos sobre a equipa e sobre as respostas que damos às famílias. Já nas reuniões quinzenais de auxiliares: passamos recados, pensamos em estratégias para trabalhar com as crianças, e a organização da escola.

E1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam as práticas das educadoras de infância da instituição?

Nós temos as OCEPE que guiam os nossos objetivos e metas a atingir com as crianças e depois temos como base do nosso trabalho, o movimento de escola moderna, a disciplina positiva, a inspiração em Reggio Emília, o trabalho por projeto e o ensino bilingue.

E2. Adotam algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementam?

Modelo de trabalho por projeto, avaliamos as necessidades e interesses das crianças e desenvolvemos as competências e motivações deles através desta metodologia de forma a darmos respostas as mais individualizadas possíveis para as crianças do grupo. A inspiração em Reggio Emília é uma inspiração, que não usamos num todo, mas serve-nos muito como base para conseguirmos que as crianças sejam o motor das suas próprias aprendizagens e porque acreditamos que as crianças aprendem através das experiências e quando estas são significativas a aprendizagem se dá de forma natural, pelo que a nossa prática também se baseia nesta abordagem Reggio Emília.

E3. Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?

Este modelo principalmente o MEM, é muito importante porque nos ajuda a desenvolver e a potenciar as competências de cada criança, tendo um papel fundamental

na medida em que sustentam a nossa prática pedagógica e são a ferramenta que usamos para desenvolver as competências e fragilidades de cada criança.

F1. O que entende por ambiente educativo?

O ambiente educativo é no fundo um terceiro educador, transformamos o ambiente consoante os focos que temos, se pretendemos e acreditamos que as crianças motivadas fazem mais aprendizagens, acreditamos exatamente que o ambiente potencia essas aprendizagens pelo que transformamos o ambiente de forma a ir ao encontro dos interesses e aprendizagens que elas queiram fazer. Uma das estratégias que fazemos passa pelos ateliers que os convidam a viver várias experiências e conhecimentos ...

F2. Atendendo ao seu papel na instituição, como é que organizaria o ambiente educativo para que este seja valioso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Com base na resposta anterior, organizamos o ambiente e acreditamos que este é uma mais valia. Por isso, por exemplo, quando estamos num projeto dos hospitais, a nossa casinha pode transformar-se num hospital para que as crianças possam materializar as aprendizagens que fizeram no decorrer do projeto.

F3. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?

Na verdade, a rotina é sempre uma das prioridades para que as crianças antecipem o que vai acontecer e as crianças se sintam seguras para as suas aprendizagens e vivências. Quando as crianças estão equilibradas em termos emocionais, as aprendizagens são muito mais fáceis. Então a rotina é umas das prioridades para que as aprendizagens surjam de forma mais natural. Claro que o planeamento adequado aos interesses das crianças também é uma prioridade, tocando nas diferentes áreas e domínios de forma a atingirmos as metas necessárias para cada criança

F4. Mudaria algo na organização do ambiente educativo? Se sim, o quê e porquê? De que forma essa alteração poderia ser vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Mudava o espaço exterior e é uma das prioridades para o próximo ano pois é um dos espaços que consideramos mais desafiante para as crianças se desenvolverem física e cognitivamente.

G1. Como define a criança?

A criança é no fundo um ser quase um diamante em bruto e que para que ela se mantenha e consiga atingir todas as suas potencialidades nos temos um papel importante. Entre o tempo que passamos com ela, que deve ser de qualidade de forma a que lhe possamos encher a bagagem com o máximo de experiências positivas possíveis.

G2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?

São o centro da aprendizagem, ou noutra valência qualquer.

H1. Como define o conceito de espaço?

O espaço é no fundo um potenciador de aprendizagens e de acordo com o que se pretende desenvolver nas crianças, podemos transformar ou adotar o espaço quer aos interesses, as necessidades e aos projetos das crianças.

H2. Qual a importância do espaço para a(s) criança(s)?

Exatamente como já foi referido, é um potenciador de aprendizagens.

H3. De que forma o(s) modelo (s) pedagógico(s) pelo (s) qual (quais) a instituição se rege ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de exploração, apropriação, desenvolvimento e aprendizagem?

Quer na inspiração de Reggio Emília quer nos outros princípios pedagógicos tem a criança como o motor das suas aprendizagens e por isso, estes contribuem para que as crianças tenham oportunidade de explorar, descobrir, participar em tarefas que são do seu interesse e que respondem às suas necessidades individuais.

H4. Considera que há participação das crianças na organização do espaço e materiais? Se sim, como?

Sim, porque eles são no fundo a nossa inspiração para o trabalho que desenvolvemos diariamente. Portanto, os interesses e as motivações deles são sempre muito importantes no caminho que fazemos para desenvolver as nossas crianças.

I1. Qual é a sua perspectiva sobre a participação das famílias na organização?

As famílias são um elemento muito importante para a escola porque conhecem a criança como ninguém e no fundo porque são uma grande ajuda em tudo o que nos precisamos de atingir com as crianças. Para nós é importante que esta relação seja muito próxima por isso a escola está sempre aberta a que as famílias participem no dia a dia e nas rotinas do colégio.

I2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?

Temos inclusivamente um *parents challenge* que é um convite que fazemos as famílias para que participem na escola sempre que quiserem.

I3. Que papel assume na promoção dessa participação?

No fundo sou eu que comunico muitas vezes com as famílias incentivando a sua participação e incentivando os educadores a convidar as famílias para virem as salas e ao colégio.

I4. Que potencialidades e fragilidades encontra na relação/participação das famílias no jardim de infância?

Elemento importante que nos ajuda a desenvolver as competências das crianças

Fragilidades: nem sempre têm disponibilidade para participar ativamente no dia a dia das crianças na escola.

J1. Como descreve e caracteriza a relação do JI com a comunidade e com o meio envolvente?

Incentivamos as crianças a conhecerem o meio envolvente, temos uma floresta perto onde fazemos questão de levar as crianças e por isso é normal que as crianças e a

comunidade tenham uma relação próxima ... já foram ao veterinário, à mercearia, tomar o pequeno almoço fora.

J2. Que papel assume na promoção dessa relação?

No fundo faço a ponte entre as equipas educativas e incentivo a que estas se apropriem do meio envolvente e conheçam a comunidade e os serviços que nos rodeiam.

K1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não, trabalhamos **formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.**

ANEXO L. SALA DE DANÇA E
GINÁSIO

| " | | " |

Figura 23

Espaço da Sala de Dança

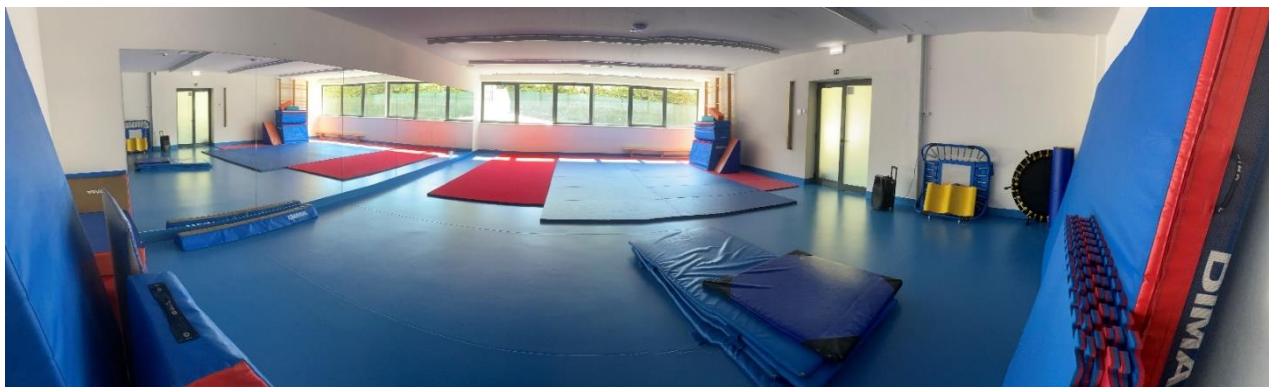


Figura 24

Espaço do Ginásio



ANEXO M. SALA DE MÚSICA

| " " | | " "

Figura 25

Espaço da Sala de Música



ANEXO N. CONSENTIMENTO
PARA CAPTAÇÃO DE IMAGENS

| " " | | " "



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA REGISTO FOTOGRÁFICO

Eu, Bruna Silva do Carmo, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estarei desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao dia 06 de fevereiro de 2023, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (Estágio) na Sala dos 3B, com a educadora portuguesa S, com a educadora inglesa M e a auxiliar B.

Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a captação de imagens através do registo fotográfico do seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala de atividades e no recreio exterior para que possam vir a ser integradas no relatório final deste estágio.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, não sendo, de forma alguma, exibida a sua face. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Peço, assim, que preencha e assine o presente protocolo como forma a declarar a sua decisão.

Obrigada.

Nome da criança	Autorizo	Não Autorizo	Assinatura do/a Encarregado/a de Educação
AV			
ASA			
AWA			
AR			

BM			
CA			
CF			
FM			
FR			
GO			
HV			
JK			
JG			
LS			
LC			
MA			
MM			
MP			
MMM			
PL			
TM			
TT			
VQ			
VF			
VA			

Lisboa, 17 de outubro de 2022

ANEXO 0. TABELA
CATEGORIAL

| " " | | " "

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Número de ocorrência
Fragilidades	Término do curso	Gestão do grupo	<p>“Sentia-me insegura, existia uma falta de confiança derivado também ao nosso papel perante os pais, famílias” (EC)</p> <p>“falta de experiência, o saber responder às necessidades individuais de um grupo de crianças, colocar-me no papel dos pais e planear de acordo com as necessidades individuais do grupo” (DTP)</p>	2
	Atualmente	Relação com as famílias	<p>“agradar as famílias tendo em consideração o que é exigido por parte das mesmas e, também, pela organização socioeducativa” (EC)</p> <p>“dar resposta a todos os pedidos por parte das famílias e da equipa” (DTP)</p>	2
Abordagem pedagógica	Princípios pedagógicos	Práticas pedagógicas	<p>“metodologia de trabalho por projeto, inspira-se na abordagem pedagógica Reggio Emília e, também, seguem ativamente as orientações da Disciplina Positiva” (EC)</p> <p>“Nós temos as OCEPE que guiam os nossos objetivos e metas a atingir com as crianças e depois temos como base do nosso trabalho, o movimento de escola moderna, a disciplina</p>	2

			positiva, a inspiração em Reggio Emília, o trabalho por projeto e o ensino bilíngue” (DTP)	
	Modelos pedagógicos	Movimento escola moderna	“o MEM, é muito importante porque nos ajuda a desenvolver e a potencializar as competências de cada criança” (DTP)	1
		Abordagem pedagógica Reggio Emília	“é uma inspiração, que não usamos num todo, mas serve-nos muito como base para conseguirmos que as crianças sejam o motor das suas próprias aprendizagens e porque acreditamos que as crianças aprendem através das experiências e quando estas são significativas a aprendizagem se dá de forma natural” (DTP)	1
		Metodologia de trabalho de projeto	“Modelo de trabalho por projeto, avaliamos as necessidades e interesses das crianças e desenvolvemos as competências e motivações deles através desta metodologia de forma a darmos respostas as mais individualizadas possíveis para as crianças do grupo” (DTP)	1
		Implementação	“São implementados na forma como desenvolvemos as atividades e na forma como trabalhamos com as crianças. Isso reflete-se na nossa ação pedagógica diariamente, nas nossas práticas” (EC)	1

		Influência no cotidiano em JI	<p>“nos ajuda a desenvolver e a potencializar as competências de cada criança, tendo um papel fundamental na medida em que sustentam a nossa prática pedagógica e são a ferramenta que usamos para desenvolver as competências e fragilidades de cada criança.” (DTP)</p> <p>“estes contribuem para que as crianças tenham oportunidade de explorar, descobrir, participar em tarefas que são do seu interesse e que respondem às suas necessidades individuais.” (DTP)</p>	2
--	--	-------------------------------	---	---

<p>Organização do ambiente educativo</p>	<p>Princípios orientadores</p>	<p>Concepções sobre o espaço</p>	<p>“organizamos o ambiente e acreditamos que este é uma mais valia.” (DTP)</p> <p>“tudo o que envolve a criança no seu contexto socioeducativo.” (EC)</p> <p>“potenciador de aprendizagens” (DTP)</p> <p>“é no fundo um terceiro educador, transformamos o ambiente consoante os focos que temos, se pretendemos e acreditamos que as crianças motivadas fazem mais aprendizagens, acreditamos exatamente que o ambiente potencia essas aprendizagens pelo que transformamos o ambiente de forma a ir ao encontro dos interesses e aprendizagens que elas queiram fazer.” (DTP)</p> <p>“potenciador de aprendizagens e de acordo com o que se pretende desenvolver nas crianças, podemos transformar ou adotar o espaço quer aos interesses, as necessidades e aos projetos das crianças.” (DTP)</p> <p>“local que pode ser interior ou exterior e deve proporcionar aprendizagens significativas, desafiar as crianças, mas sobretudo um espaço onde estas se sintam seguras.” (EC)</p>	<p>6</p>
--	--------------------------------	----------------------------------	--	----------

		Flexibilidade	<p>“este pode ser melhorado ou reorganizado quantas vezes considere necessário.” (EC)</p> <p>“não deve ser estanque, deve estar em constante mudança” (EC)</p>	2
		Objetivos	<p>“Este deve ser tranquilo de forma a transmitir segurança às crianças e, também, desafiar as crianças a que estas se apropriem do mesmo” (EC)</p>	1
		Prioridades	<p>“organizo-o de acordo com a faixa etária, mas também indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças” (EC)</p> <p>“na organização do ambiente de forma a que este se torne apelativo e desafiador para as crianças.” (EC)</p> <p>“a rotina é sempre uma das prioridades para que as crianças antecipem o que vai acontecer e as crianças se sintam seguras para as suas aprendizagens e vivências.” (DTP)</p> <p>“o planeamento adequado aos interesses das crianças também é uma prioridade, tocando nas diferentes áreas e domínios de forma a atingirmos as metas necessárias para cada criança” (DTP)</p>	4

		Pontos fortes	“os <i>ateliers</i> assumem um papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os recursos que estas têm à sua disposição” (DTP)	1
		Principais constrangimentos	“Mudava o espaço exterior” (DTP) “ter mais recursos naturais sobretudo.” (EC) “o rácio de crianças por sala nas salas da valência de creche e nas salas de 3 anos do jardim de infância.” (EC)	3
	Organização do espaço	Desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças	“a aprendizagem natural da criança por meio das suas vivências na escola, os <i>ateliers</i> assumem um papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (EC) “O meio educativo vai influenciar significativamente as aprendizagens das crianças.” (EC)	2
		Segurança	“deve ser tranquilo de forma a transmitir segurança às crianças e, também, desafiar as crianças a que estas se apropriem do mesmo.” (EC) “Quando as crianças estão equilibradas em termos emocionais, as aprendizagens são muito mais fáceis” (DTP)	2
		Apropriação/ exploração	“a criança faz parte do seu próprio processo de aprendizagem, os seus interesses e curiosidades são escutados” (EC)	3

			<p>“os recursos que estas têm à sua disposição também.” (EC)</p> <p>“Por meio deste as crianças podem explorar, manusear, descobrir, fomentar os seus interesses e curiosidades, levantar questões.” (EC)</p>	
		Recursos	<p>“Existem vários fatores que podem influenciar a escolha dos materiais, incluindo a idade e o nível de desenvolvimento das crianças, os objetivos pedagógicos específicos do projeto e a disponibilidade e acessibilidade dos materiais. Também procuramos materiais que sejam seguros e não tóxicos, e que possam ser facilmente manipulados pelas crianças, para que possam explorar e experimentar livremente. Também valorizo os materiais que são abertos e versáteis, o que significa que podem ser utilizados de muitas maneiras diferentes e podem inspirar a criatividade e a imaginação das crianças.” (EC)</p>	1
		Participação das crianças	<p>“a participação da criança é uma constante.” (EC)</p> <p>“os interesses e as motivações deles são sempre muito importantes no caminho que fazemos para desenvolver as nossas crianças.” (DTP)</p> <p>“São o centro da aprendizagem” (DTP)</p>	3

		Reorganização	<p>“as alterações que se vão realizando são feitas tendo em consideração as necessidades do grupo e também dos interesses das crianças” (EC)</p> <p>“é a partir da apropriação destas perante determinadas áreas de conteúdo e de objetos, que se fomentam algumas alterações” (DTP)</p> <p>“podemos transformar ou adotar o espaço quer aos interesses, as necessidades e aos projetos das crianças.” (DTP)</p>	3
O lugar da(s) criança(s) em jardim de infância	Conceção de criança	Ser criança	<p>“um ser quase um diamante em bruto e que para que ela se mantenha e consiga atingir todas as suas potencialidades nós temos um papel importante” (DTP)</p> <p>“é um ser que está em desenvolvimento, mas que apesar disso podemos e devemos orientar e fomentar as suas aprendizagens.” (EC)</p> <p>“A criança é o protagonista da ação, pois esta é um agente ativo da sua própria aprendizagem.” (EC)</p>	3

ANEXO P. ROTEIRO ÉTICO

| " | | | " |

**Princípios éticos e deontológicos (Tomás,
2011) e legislação em vigor**

Prática Profissional Supervisionada II

1. Objetivos do trabalho

“A sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160);

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças (...)” (APEI, p. 1);

“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, p. 2).

“A sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160);

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças (...)” (APEI, p. 1);

“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, p. 2).

Por trabalhar no contexto socioeducativo no qual me encontro a realizar a minha Prática profissional supervisionada II, a coordenadora pedagógica considerou que não seria necessário criar uma folha de apresentação formal na qual constariam algumas informações minhas, tais como: os objetivos da minha presença na sala em questão; uma vez que o corpo docente e as famílias já me conhecem. Ainda assim, antes de dar início à Prática profissional supervisionada II, abordei os pais da sala em questão informando-os de que iria dar início à mesma, tendo por isso, dado a conhecer aos mesmos os meus objetivos com a presente PPSI. No que diz respeito às crianças, os objetivos não lhes foram explicados diretamente, no entanto, dei a conhecer ao grupo a minha presença na sala e o que faríamos juntos.

- Compromisso com as crianças:

- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p.1);

- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (APEI,2011, p.1);

- “Expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade e aprendizagem” (APEI, 2011.p.1);

- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (APEI, 2011, p.2).

✚ Compromisso com a equipa educativa:

- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p.2);

- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.” (APEI, 2011, p.2).

✚ Compromisso com as famílias:


	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (APEI, 2011, p.2); - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (APEI, 2011, p.2); - “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.” (APEI, 2011, p.2).
<p style="text-align: center;">2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças . . . [e] os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>A participação das crianças na minha investigação não afeta a sua privacidade nem representa riscos para estas. Nesse sentido, considero que o principal benefício desta investigação para as crianças incide no facto de serem os principais agentes do processo. No entanto, considero que o tempo disponível para a execução da investigação revelou ser uma das principais dificuldades, uma vez que o prazo para a conceção da mesma revelou-se curto atendendo às especificidades que a mesma exige.</p>
<p style="text-align: center;">3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No contexto socioeducativo no qual estou inserida no âmbito da PPSII, seguem meticulosamente algumas regras definidas pela instituição educativa. Nesse sentido, o respeito pela privacidade e confidencialidade é considerado como um princípio que deve ser sempre respeitado em consideração às crianças, às famílias e também aos restantes agentes educativos. Assim, no decorrer da</p>

	<p>minha prática procurei sempre respeitar a confidencialidade dos dados, os nomes das crianças foram substituídos pelas iniciais do primeiro e último nome e as caras foram sempre tapadas de forma a que nenhuma criança pudesse ser identificada.</p> <p>✚ Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (APEI, 2011, p.2); <p>✚ Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2). <p>✚ Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança”. (APEI, 2011, p.2).
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p>Atendendo à natureza da investigação por mim definida, considerei pertinente registar as interações de todas as crianças do grupo, uma vez que esta não incide especificamente numa criança. Ainda assim, a vontade das crianças será sempre respeitada não sendo obrigada a participar nos contextos da investigação.</p> <p>✚ Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (APEI, 2011, p.2).

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163).</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163).</p>	<p>A definição dos objetivos não foi comunicada às crianças, ainda assim, no decorrer da investigação procurei ter em atenção as características, necessidades e interesses do grupo. No que diz respeito à equipa educativa, partilhei as minhas conceções de forma a obter a perspetiva de pessoas cuja sua experiência revela ser mais alargada. Para a definição dos objetivos do estudo de caso em questão e respetivas técnicas de recolha de dados a utilizar, solicitei o apoio da educadora cooperante.</p> <p>✚ Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada”. (APEI, 2011, p.2). <p>✚ Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”. (APEI, 2011, p.2); - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada”. (APEI, 2011, p.2).
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Quando comuniquei aos pais que iria dar início à PPSI, entreguei um papel com a informação sobre a investigação e no qual constam objetivos da mesma. Também foi entregue às famílias um consentimento informado formal solicitando a autorização dos mesmos para efetuar registos</p>

	<p>fotográficos, salvaguardando a identificação das crianças, uma vez que as suas faces não serão exibidas.</p> <p>✚ Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2011, p.2); - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, 2011, p.2). <p>✚ Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes.” (APEI, 2011, p.2). <p>✚ Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações [pertinentes] entre a instituição e a família” (APEI, 2011, p.2); - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (APEI, 2011, p.2); - “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” (APEI, 2011, p.2).
<p>7. Uso e relatadas conclusões</p>	<p>No sentido de garantir a partilha dos resultados da investigação e de todo o trabalho desenvolvido, a equipa educativa terá acesso ao relatório final realizado no âmbito da PPSII, onde estarão presentes todas as conclusões da investigação por mim desenvolvida. As famílias também foram informadas, de que poderão ter acesso à investigação se assim o desejarem, bem como aos registos construídos no decorrer da prática que estarão sempre acessíveis caso os pretendam consultar antes de terminar a prática.</p> <p>✚ Compromisso com a equipa educativa:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (APEI, 2011, p.2); <p style="text-align: center;">✚ Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (APEI, 2011, p.2); - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (APEI, 2011, p.2).
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p>No que concerne à problemática em estudo e o que esta implica, considero que o impacto da mesma tem sido bastante positivo para todos os intervenientes: crianças, famílias e equipa; uma vez que a partir das minhas práticas tenho vindo a realçar não só a importância da organização dos espaços e materiais, mas também, proporcionando situações de exploração e apropriação dos diversos espaços do ambiente educativo.</p> <p style="text-align: center;">✚ Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1); - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (APEI, 2011, p. 2); - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (APEI, 2011, p.2). <p style="text-align: center;">✚ Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p. 2).

<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Desde o começo da investigação procurei que todos os intervenientes do processo, de forma direta ou indireta, estivessem cientes do trabalho a ser desenvolvido.</p> <p> Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p.1); - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (APEI, 2011, p.2).
<p>10. Tratamento dos dados⁷</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (...) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p. 167).</p>	<p>Tal como anunciado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), durante o tratamento de dados foi assegurado às famílias o sigilo das informações das famílias, da criança, bem como da equipa de trabalho. No que diz respeito ao tratamento dos dados, estes têm sido recolhidos durante o processo de investigação e serão fundamentais para, posteriormente, serem fundamentados a partir de uma análise documental.</p>

⁷ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO Q. CONSENTIMENTO
PARA A PARTICIPAÇÃO NA
INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E PROJETO

Venho por este meio informar, que irei realizar uma investigação e um projeto com as crianças da sala 3 B. Deste modo, gostaria de lhe pedir autorização para a participação do/da seu/sua educando/educanda nesta investigação e projeto.

Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Peço, assim, que preencha e assine o presente protocolo como forma a declarar a sua decisão.

Obrigada.

Nome da criança	Autorizo	Não Autorizo	Assinatura do/a Encarregado/a de Educação
AV			
ASA			
AWA			
AR			
BM			
CA			
CF			
FM			

FR			
GO			
HV			
JK			
JG			
LS			
LC			
MA			
MM			
MP			
MMM			
PL			
TM			
TT			
VQ			
VF			
VA			

Lisboa, 01 de novembro de 2022

ANEXO R. CONSENTIMENTO
PARA A CONSTRUÇÃO DO
PORTFÓLIO DE
DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM DE UMA
CRIANÇA

| " " | | " "



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PORFÓLIO

Eu, Bruna Silva do Carmo, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estarei desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao dia 06 de fevereiro de 2023, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (Estágio) na Sala dos 3B, com a educadora portuguesa S, com a educadora inglesa M e a auxiliar B.

No âmbito desta prática será necessária a elaboração de um Portefólio do Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança. Desta forma, o mesmo consistirá na identificação e descrição dos comportamentos/atitudes (observação) em situações iniciadas pela criança, de interação com os materiais, interação com outras crianças e interação com a educadora.

Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização deste portefólio com o/a seu/sua educando/a e, por isso, a especial atenção do mesmo assim como, a captação de imagens através do registo fotográfico, em atividades realizadas na sala e/ou no recreio exterior, de modo a poder integrá-las no meu portefólio. No final, terei todo o gosto em partilhar com a família o trabalho desenvolvido.

Informo, ainda, que o presente portefólio não será publicado sendo visto apenas pela orientadora da Prática Profissional Supervisionada. Assim, agradeço que assine o presente protocolo confirmando/ou não confirmando a sua autorização.

Muito obrigada.

Encarregado/a de Educação: _____

Educadora: _____

Estagiária: _____

Lisboa, 10 de outubro de 2022