

ABRIR AS PORTAS DA SALA PARA CONHECER E APRENDER:

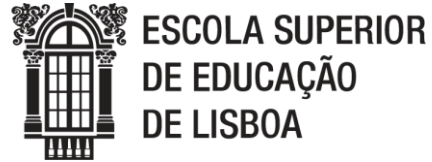
A Construção de uma Relação com a Comunidade Local

em Jardim de Infância

Ana Filipa Ribeiro Pires

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



ABRIR AS PORTAS DA SALA PARA CONHECER E APRENDER:

A Construção de uma Relação com a Comunidade Local

em Jardim de infância

Ana Filipa Ribeiro Pires

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

2019

Ao meu pai, a estrela que irá sempre iluminar o meu caminho.

Espero que estejas orgulhoso de mim!

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis” (Fernando Pessoa)

Terminada esta jornada, apraz-me citar Fernando Pessoa, de forma a agradecer às pessoas incomparáveis que fizeram parte deste percurso e, que de uma maneira ou de outra, tiveram um lugar muito especial durante este caminho, dirigindo o seguinte agradecimento:

... *À minha mãe*, pelo apoio e amor incondicional, por nunca me deixar desistir dos meus objetivos e me ajudar a cumpri-los, lutando para que nunca me faltasse nada, mesmo perante as dificuldades da vida. *A ti, à mulher da minha vida, à pessoa que fez de mim a mulher que sou hoje e, a quem devo tudo o que tenho na vida, dedico-te este relatório, porque sem ti, nada disto seria possível. Obrigada por seres a melhor mãe do mundo, tenho um enorme orgulho em ser tua filha e, tenho a certeza que onde quer que o pai esteja está também muito orgulhoso de ti, amo-te muito!*

... *Ao meu namorado, Paulo Freire*, um grande pilar na minha vida, pelo apoio incondicional, compreensão e ajuda ao longo deste percurso e, por me ter feito sempre acreditar que era capaz de concretizar todos os meus sonhos. *A ti, agradeço-te por estes seis anos de partilha, carinho e amor demonstrados, por todas as palavras e incentivos dados na hora e na altura certa e, por nunca me deixares desistir de lutar para alcançar os meus objetivos. Muito obrigada por tudo, amo-te!*

... *Ao Tony*, pelo apoio, ajuda, incentivo e por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades. *A ti agradeço-te por me tratares há muitos anos como tua filha e, por me dares o amor e os conselhos que só um pai dá, nunca me deixando desistir dos meus sonhos e objetivos, lutando ao lado da mãe para que não me falte nada. Gosto muito de ti!*

... *À Família Freire*, por durante estes últimos seis anos me terem recebido na vossa casa sempre com os braços abertos, por estarem lá em todas as minhas conquistas e, por nunca duvidarem das minhas capacidades, dando-me força quando mais precisei, incentivando-me para ir sempre mais longe. *Obrigada por tudo, gosto muito de vocês!*

... *À minha família e amigos próximos*, por me apoiarem, respeitando todas as minhas decisões, ouvindo todas as minhas angústias e, acima de tudo por me darem força para sempre continuar e nunca desistir dos meus objetivos.

... *À Inês Barbosa*, minha cúmplice, por ser a melhor pessoa que levo da faculdade, pela amizade, compreensão, incentivo, partilha de aprendizagens e apoio constante

demonstrado no longo de todo o percurso, em longas conversas, por acreditares em mim mesmo quando eu não acredito, incentivando-me a ser inteira em tudo o que faço. *A ti, que ocupas um lugar muito especial na minha vida, um enorme e carinhoso obrigado! Nada disto teria sido possível sem ti!*

... À *Marisa Gonçalves*, pelo apoio, pelas risadas que me fez dar sem parar e até doer a barriga, pelos incentivos, pela amizade e, pela partilha de aprendizagens. *A ti, que me acompanhaste ao longo destes anos, lado a lado com a Inês, para formarmos o trio perfeito de mosqueteiras, um gigante obrigado!*

... À *Família Barbosa*, por me ter aberto as portas de sua casa para passar manhãs e tardes de trabalho, pelas comidas maravilhosas, pela amizade demonstrada, pelos incentivos, pelo carinho e pela confiança que depositaram sempre em mim, *muito obrigada! Foram muito importantes ao longo deste percurso!*

... À *orientadora de estágio, Rita Friães*, pela sua orientação e acompanhamento prestado ao longo destes meses, por ser uma orientadora disponível, motivada e interessada e, por acreditar e fazer-me acreditar em mim, nos momentos de dúvida e inquietação. Mas acima de tudo, pela amabilidade, disponibilidade, apoio e compreensão que sempre demonstrou e, por me ouvir e fazer pensar e refletir sobre as minhas ações, contribuindo fortemente para a minha formação profissional, agradeço-lhe *do fundo do coração! É um ser humano fantástico e, nada disto seria possível sem si, muito obrigada por tudo! Foi um prazer enorme tê-la como orientadora!*

... À *professora Ana Simões*, por me ter acompanhado durante a PPS I, por todo o apoio, amabilidade e disponibilidade e, acima de tudo, pela sua amizade, *um grande e sincero obrigado, foi um prazer ser orientada por si!*

... A *todos os professores* da Escola Superior de Educação de Lisboa que me acompanharam e me orientaram ao longo destes anos, na construção de conhecimentos e da minha identidade profissional, *um sincero obrigado!*

... Às *equipas educativas de sala*, em que realizei a PPS I e II, que foram, sem dúvida, as melhores pessoas que se cruzaram comigo neste percurso, por me terem feito sempre sentir parte integrante da equipa educativa, por todas as aprendizagens que partilharam comigo e por todo o seu apoio e carinho constante. *Não tenho palavras para descrever a sorte que tive em conhecê-las, apenas me cabe agradecer-lhes com um grande e sincero obrigado!*

... E por fim, mas não menos importante, às *crianças* com que me cruzei, por todo o amor e carinho que me transmitiram, pelos abraços e sorrisos constantes e, por me terem

tornado uma pessoa mais rica e feliz, *obrigada por tudo, levo um pedacinho de cada uma de vocês no meu coração.*

A todos, um enorme obrigada, sou e fui muito privilegiada por vos ter do meu lado...

RESUMO

O presente relatório pretende partilhar, de forma crítica e reflexiva, todo o percurso vivenciado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), desenvolvida em contexto de jardim de infância (JI) durante aproximadamente quatro meses. Para além de reunir evidências da prática pedagógica, é também apresentado neste relatório, uma investigação que surgiu ao longo deste período e, por fim, é ainda apresentada uma reflexão sobre o processo de construção da minha identidade e profissionalidade.

Durante a prática em JI, surgiu de uma potencialidade do meio – integrar inúmeros locais de interesse físico e cultural – um interesse pessoal em – reforçar uma aproximação do jardim de infância à comunidade que o envolve – através de um *plano de ação* que contribuísse para um maior contacto das crianças com a comunidade local e o meio envolvente.

Desta forma, considerando os propósitos com que parti, optei por realizar um estudo assente numa abordagem qualitativa ou interpretativa, orientado pelas diretrizes da investigação-ação, combinando diferentes técnicas de recolha e análise de informação e de dados qualitativos e quantitativos, de modo a: **(i)** compreender as potencialidades pedagógicas do contacto com a comunidade local e o meio envolvente para as crianças, **(ii)** promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com a comunidade local e o meio envolvente, **(iii)** analisar o envolvimento das crianças no contacto efetivo com a comunidade local e ainda **(iv)** refletir sobre os contributos desse contacto e envolvimento para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para a recolha dos dados recorreu-se à observação direta participante – registada em notas de campo –, a inquéritos por questionário às famílias das crianças, a entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica e, ainda à análise documental. No que concerne ao tratamento dos dados e, considerando as características da informação recolhida, foi privilegiada a análise de conteúdo.

Os dados reunidos indicam que a existência de uma relação positiva com a comunidade e, de um contacto com o meio envolvente, oferece às crianças possíveis aprendizagens não só sociais, como relativas às diversas áreas do seu desenvolvimento, como potencia também o desenvolvimento das suas competências mais precisamente no que respeita às dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais.

Palavras-chave: Jardim de infância; Comunidade Local; Meio Envolvente; Relação Escola-Comunidade.

ABSTRACT

The present report pretends to share, in a critical and reflexive manner, the whole journey undergone through the Supervised Professional Practice II (PPS II), developed in the context of the kindergarten (KG) during approximately four months. In addition to gather evidences of the pedagogical practice, it is also presented in this report, an investigation that emerged along this period and, finally, is also presented a reflexion over the process of the construction of my identity and professionalism.

During the practice in KG, emmerged a potential of the environment – to integrate numerous locations of physical and cultural interest – a personal interest in – strenghten an approach of the kindergarten to the community that involves it – through a *plan of action* that contributed to a greater contact of the children with the local community and the envolving environment.

This way, considering the purposes with which I started out, I opted to conduct a study rooted on a qualitative or interpretive approach, oriented by the guidelines of the investigation-action, combining different techniques of data collection and analises of qualitative and quantitative data, in order to: (i) understand the pedagogical potentialities of the contact with the local community and the environment for the children, (ii) promoting a set of pedagogical actions in interaction with the local community and the sorrounding environment, (iii) analyzing the involvement of the children in the efective contact with the local community and even (iv) reflect over the contribution of that contact and involvement for the learning process and develoment of the children.

For the collection of data it was resorted to the direct participating observation – registered in field notes -, to questionnaires made to the families of the children, to semistructured interviews to the cooperating educator and to the pedagogical director and, even to a documental analises. In what concerns to the treatment of data and, considering the characteristics of the collected information, it was privileged the content analises.

The collected data indicates the existence of a positive relationship with the community and, of a contact with the sorrounding environment, offering the children possible appreniceships not only social, as also relative to the diverse areas of their development, also potentiating the development of their competences more precisely concerning the cognitive, social, cultural, physical and emotional dimensions.

Keywords: Kindergarten; Local Community; Sorrounding Environment; Relation School-Community.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	3
1.1. Meio: <i>um olhar para fora</i>	3
1.2. Contexto socioeducativo: <i>o olhar de fora para dentro</i>	3
1.3. A equipa educativa.....	4
1.4. Ambiente educativo.....	5
1.4.1. Organização do ambiente educativo de sala	6
1.4.1.1. O espaço.....	6
1.4.1.2. O tempo	8
1.5. Retrato das famílias	9
1.6. Retrato do grupo de crianças	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO	13
2.1. Intenções para a ação: <i>observar, planejar e avaliar</i>	13
2.1.1. Intenções com as crianças.....	14
2.1.2. Intenções com as famílias.....	18
2.1.3. Intenções com a equipa educativa.....	19
2.2. Avaliação da ação.....	20
2.2.1. Avaliação de uma criança	24
3. <i>ABRIR AS PORTAS DA SALA PARA CONHECER E APRENDER: A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE LOCAL EM JARDIM DE INFÂNCIA</i>	26
3.1. Identificação da problemática.....	26
3.1.1. Importância da comunidade em Educação de Infância- <i>mudanças de concepções</i>	27
3.1.2. Abrir as portas à comunidade: importância do contacto com o meio envolvente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.....	29
3.1.3. O papel do/a educador/a na promoção de atividades em contacto com o meio envolvente.....	33
3.2. Roteiro metodológico	34
3.2.1. Técnicas de recolha e análise de dados.....	35
3.3. Roteiro ético	38
3.4. Plano de ação.....	39
3.5. Apresentação e discussão dos dados	40

3.5.1. O contacto com a comunidade/meio envolvente na ótica dos adultos – as perspetivas da educadora cooperante e da diretora pedagógica	41
3.5.2. Aprendizagens promovidas no contacto com a comunidade local e o meio envolvente.....	43
3.5.3. Importância atribuída às visitas para as crianças <i>versus</i> Importância atribuída pelas famílias às visitas realizadas pelas crianças	47
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	66
Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância.....	67
Anexo B. Guião de Entrevista Educadora Cooperante	68
Anexo C. Transcrição da Entrevista Educadora Cooperante.....	75
Anexo D. Guião de Entrevista à Diretora Pedagógica.....	80
Anexo E. Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica	84
Anexo F. Planta da Sala de Atividades.....	98
Anexo G. Caracterização do grupo de crianças a nível dos marcadores biossociais	99
Anexo H. Caracterização das Famílias	101
Anexo I. Caracterização da Equipa Educativa da Instituição	104
Anexo J. Dia Tipo.....	105
Anexo K. Roteiro Ético.....	106
Anexo L. Planificações das visitas realizadas no âmbito da investigação.....	111
Anexo M. Entrevista à Educadora de Infância para a Investigação.....	125
Anexo N. Entrevista à Diretora Pedagógica para a Investigação	127
Anexo O. Análise categorial das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica	130
Anexo P. Modelo do inquérito por questionário entregue às famílias no âmbito da Investigação	133
Anexo Q. Análise categorial dos inquéritos realizados às famílias	136
Anexo R. Análise dos dados quantitativos dos inquéritos realizados às famílias	142
Anexo S. Análise categorial das Notas de campo- Aprendizagens promovidas no contacto com a comunidade/meio envolvente.	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano de Ação (autoria própria)	40
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise categorial das notas de campo tendo por base as áreas de conteúdo das OCEPE (2016)	44
Tabela 2. Análise de conteúdo da importância das visitas para as crianças	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Grau de importância das visitas para as crianças pela voz das famílias. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2019.	50
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ATL	Atividades de Tempos Livres
EC	Educadora Cooperante
IA	Investigação-Ação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento de Escola Moderna
NC	Notas de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OE	Organização Educativa
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório intitulado ***Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância*** pretende ilustrar e evidenciar de forma reflexiva a minha prática profissional supervisionada (PPS) na valência de jardim de infância. Este demonstra o caminho percorrido ao longo de aproximadamente quatro meses, numa instituição de solidariedade social (IPSS) no concelho de Lisboa, com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, em que assumi um papel de educadora/estagiária e, no qual foram vivenciadas inúmeras experiências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

Para além de reunir evidências da prática pedagógica, este documento inclui ainda aprendizagens inerentes à problemática que assumiu maior relevância no período de estágio e, que dá nome a este relatório. O tema de investigação emergiu não só da identificação de uma potencialidade do meio - integrar inúmeros locais de interesse físico e cultural - como de um interesse pessoal em reforçar uma aproximação do jardim de infância à comunidade que o envolve, uma vez que percebi que a organização educativa não aproveitava totalmente as oportunidades que o meio oferecia, estabelecendo pouco contacto com o meio e comunidade envolvente, o que despoletou a pertinência por propor e definir um plano de ação que contribuísse para colmatar a fragilidade identificada e potenciasse às crianças um contacto com o meio que as envolve, na medida em que é na "relação escola-comunidade [que se] fundamenta [a] integração do aluno no seu próprio contexto social e [o] uso do mesmo, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (Correia & Cosme, 2011, p. 9).

Desta forma, através da investigação levada a cabo pretendi: **(i)** compreender as potencialidades pedagógicas do contacto com a comunidade local e o meio envolvente para as crianças, **(ii)** promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com a comunidade local e o meio envolvente, **(iii)** analisar o envolvimento das crianças no contacto efetivo com a comunidade local e ainda **(iv)** refletir sobre os contributos desse contacto e envolvimento para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Considerando os propósitos com que parti, optei por realizar um estudo orientado pelas diretrizes da **investigação-ação**, de modo a realizar uma intervenção na prática profissional, com o fim de melhorar a ação que decorre no contexto, neste caso *promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com o meio envolvente e com a comunidade local, de forma a promover novas aprendizagens nas crianças.*

Neste sentido, a presente investigação assume uma abordagem qualitativa ou interpretativa, recorrendo a diversas técnicas de recolha de dados: observação direta participante, entrevistas semi-diretivas e análise documental. Considerando as características da informação recolhida no tratamento dos dados, privilegiou-se a técnica de análise de conteúdo.

Relativamente à organização, o presente relatório encontra-se dividido em cinco partes principais, sendo que cada uma delas se encontra subdividida em outras subsecções, à exceção da construção da profissionalidade e das considerações finais.

Na **primeira secção**, designada por Caracterização Para a Ação, é realizada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, tendo como principal objetivo caracterizar: o meio, o contexto educativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças, realizando-se uma abordagem geral da instituição e, uma abordagem mais específica relativamente à sala em que se realiza o estágio.

Posteriormente a **segunda secção** corresponde à Análise Reflexiva da Ação, onde é detalhado todo o processo da intervenção, tendo em conta a observação, planeamento e a avaliação como processos indissociáveis e, apresentadas as minhas intenções para a ação, formuladas através da caracterização apresentada no capítulo anterior. Será ainda realizada a avaliação global da ação interventiva, refletindo sobre a concretização das intenções delineadas e, a avaliação de uma criança do grupo.

Na **terceira secção** é explicitada a problemática que despoletou a investigação desenvolvida em JI, designando-se como: *Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância*, assim como a revisão de literatura acerca da mesma, apresentando-se de seguida as opções metodológicas, focando os princípios metodológicos e os princípios éticos que foram seguidos na investigação e reflexão, o plano de ação implementado e, por último, a análise e discussão dos dados.

De seguida, é apresentada como **quarta secção**, a construção da profissionalidade, na qual é refletido e analisado todo o percurso desenvolvido ao longo da formação pessoal e profissional, tendo em conta não só a PPS II, como a PPS I e outros fatores que contribuíram para a minha construção enquanto futura profissional de educação.

Por fim, a **última secção** deste relatório diz respeito às considerações finais, em que é realizada uma reflexão geral que incide sobre os contributos do estágio e da investigação no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

De forma a planear e avaliar determinado ambiente educativo e, assim construir e gerir o currículo, cabe ao/à educador/a de infância conhecer o meio e as crianças, estabelecendo um “contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13) para que seja feita uma contextualização adequada e adaptada “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (*Idem*, p. 13).

Assim, no presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto no qual decorreu a PPS II, estando o mesmo dividido em seis subcapítulos: meio, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, famílias e grupo de crianças.

De forma a apresentar uma caracterização detalhada, recorreu-se a um conjunto variado de técnicas e instrumentos de recolha de dados, entre eles: observação direta participante, através do registo de notas de campo, análise documental, entrevistas semi-diretivas. Recorreu-se ainda a conversais informais com a equipa educativa.

1.1. Meio: *um olhar para fora*

A organização educativa (OE) situa-se numa freguesia histórica do concelho de Lisboa, nas margens do Rio Tejo, edificada numa área habitacional bastante diversificada, em que predominam habitações antigas e diversos estabelecimentos na área do comércio e dos serviços e, ainda inúmeros locais de elevado nível e interesse cultural, nomeadamente: jardins, monumentos, bibliotecas e edifícios históricos. A existência de superfícies comerciais e estabelecimentos de serviços na proximidade é, sem dúvida, o que traz dinâmica ao bairro. A OE tem uma localização central relativamente às instituições que existem no bairro, sendo favorecida por inúmeros transportes públicos e vias rápidas, o que facilita o acesso à mesma por parte das famílias. Por fim, sendo o meio envolvente muito rico em locais de elevado interesse cultural, este oferece um enorme potencial pedagógico para a OE uma vez que proporciona diversificadas situações de experimentação e exploração.

1.2. Contexto socioeducativo: *o olhar de fora para dentro*

A OE em que se desenvolveu a PPS II iniciou a sua atividade em 1975, tendo adquirido o seu estatuto como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) em 1983, dando assim resposta às valências de creche, pré-escolar e ATL. Apesar da sua existência há já mais de 40 anos, a OE sofreu diversas alterações até aos dias de hoje, mudando de

instalações em 2004 através de um Protocolo de Cedência de Espaço Municipal e, passando a dar resposta apenas às valências de Creche e Jardim de Infância (*Site* institucional).

Segundo o RI (2018), atualmente a OE mantém um atendimento na resposta social de creche (berçário) e de pré-escolar, dando assim resposta a aproximadamente 130 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade. Em termos de **dimensão organizacional**, conta com 27 funcionários afetos a diferentes setores: pedagógico, administrativo, alimentação e higiene.

Quanto à **missão** e aos **objetivos pedagógicos**, a OE tem por um lado como missão espelhar a sua identidade, “aliando a arte, a estética, o pensamento crítico, o pensamento reflexivo, e o quotidiano democrático e otimista.” (entrevista diretora pedagógica, anexo E, p. 88). E, por outro lado, tem como base do seu funcionamento e como principal objetivo, seguir os princípios pedagógicos baseados no modelo pedagógico do MEM “no sentido da democracia, do respeito [e.] de uma participação ativa” (*Idem*, anexo E, p. 88). Procurando levar a cabo esta vivência democrática, todos os colaboradores são envolvidos no planeamento dos objetivos e atividades, tendo por exemplo participado no Projeto Educativo.

1.3. A equipa educativa

No presente subcapítulo faz-se uma caracterização da equipa educativa do estabelecimento e da equipa afeta à sala de atividades em que decorreu a PPS II.

No que se refere à **equipa educativa do estabelecimento** esta é composta por 18 profissionais de educação, educadoras de infância e assistentes operacionais, que funcionam entre si, desempenhando funções que se complementam, uma vez que tal como afirma a diretora pedagógica, é dado um enorme protagonismo às auxiliares de ação educativa, considerando-as “elementos integrantes na equipa.” (entrevista diretora pedagógica, anexo E, p. 92). Para além destes profissionais de educação, esta OE conta ainda com a colaboração de outros profissionais externos de apoio educativo, os quais contactam com as crianças todas as semanas através dos *ateliers* e das atividades de enriquecimento curricular. Do quadro OE fazem ainda parte dois técnicos de secretariado, duas técnicas de limpezas e duas profissionais responsáveis pela alimentação das crianças (cf. anexo I).

Por fim, no que se refere aos **órgãos de gestão** e, tal como o RI (2018) referencia, a OE é composta por uma Assembleia Geral, um Conselho Fiscal e uma Direção. Relativamente à direção, esta é gerida por duas profissionais, sendo estas: uma diretora técnica, responsável pela resposta educativa da valência de creche e, uma diretora pedagógica, responsável pela resposta educativa da valência de pré-escolar.

A equipa educativa do JI privilegia no seu todo as pedagogias de participação e, segundo a diretora pedagógica caracteriza-se por ter uma “grande maturidade pedagógica”, sendo constituída por elementos com diversos anos de trabalho na área (anexo E, p. 90).

Já no que diz respeito à **equipa educativa da sala de atividades** em que se realiza a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Conforme informações recolhidas através do *site* e através de conversas informais com a educadora cooperante, foi-me possível constatar que a educadora de infância coopera com a OE há 26 anos, tendo concluído o Bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, em 1997. Já no que diz respeito à auxiliar de ação educativa, a mesma colabora com a OE há 13 anos.

Segundo a educadora cooperante, este é o terceiro ano em que a mesma e a auxiliar colaboram, o que contribui para que trabalhem em colaboração constante, partilhando e trocando variadíssimas ideias e, que, por esse facto, não exista uma distinção marcada quanto às suas funções específicas. Pude observar, por diversas vezes, este clima de cooperação e colaboração, de que a nota de campo (NC) que se segue é um exemplo:

No período da manhã, em conjunto, eu [estagiária], a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa dividimos tarefas, de forma a terminar alguns trabalhos ainda pendentes. Assim, a MJ [educadora] começou a colar os bules (chávenas de chá) para o convite da festa de natal, a P [auxiliar] apoiou algumas crianças na realização dos desenhos para o bule e, eu, apoiei as crianças que faltavam realizar os desenhos e colagens de natal para expor nas escadas. (NC 160 – Distribuição de Tarefas, Sala de atividades, 7/12/2018)

Para concluir, no que se refere ao clima e comunicação entre todos os intervenientes da OE, a diretora pedagógica assume que este é pautado por um “clima familiar e agradável” (anexo E, p. 86) em que a comunicação prevalece e é privilegiada, em várias dinâmicas entre todos os intervenientes: famílias, comunidade e equipa educativa, sendo objetivo da OE melhorar sempre essa comunicação, para que haja partilhas de ideias e opiniões constantes e, para que os profissionais se sintam motivados.

1.4. Ambiente educativo

De acordo com o *perfil específico do educador de infância* expresso no Decreto-Lei 241/2001, cabe ao educador/a de infância o desenvolvimento e a conceção do seu currículo, “através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Assim e, tal como afirmam Silva et al. (2016) é fundamental que o/a educador/a de infância

planeie e organize intencionalmente um ambiente educativo, que seja rico, estimulante e diversificado e, que tenha em vista os interesses e necessidades das crianças, de modo a contribuir para a educação das mesmas. Ademais, é também fundamental que tenha em consideração que o ambiente educativo é um todo indissociável e, que por isso deve ser entendido como uma estrutura de quatro dimensões, sendo estas: dimensão temporal, dimensão relacional, dimensão funcional e dimensão física (Forneiro, 1998). Além destas quatro dimensões, é crucial ainda que o/a educador/a de infância contemple a organização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo, como dimensões interligadas e de suporte curricular, para a organização do ambiente educativo, uma vez que determinam “o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (Silva et al., 2016, p. 24).

Neste sentido, no presente subcapítulo faz-se uma análise do ambiente educativo do contexto em que se realizou a PPS II, refletindo-se sobre a organização do espaço e dos materiais e, do tempo.

1.4.1. Organização do ambiente educativo de sala¹

1.4.1.1. O espaço

No que tem que ver com a **organização do espaço** e, refletindo as salas de atividades, espaços de vida das crianças, uma vez que se constituem por contextos de ação, interação e socialização onde as crianças agem e integram ações de forma comum (Ferreira, 2004) é fundamental que o/a educador/a de infância tenha uma organização intencional e bem definida dos espaços frequentados pelas crianças, de forma a proporcionar espaços aprazíveis e estimulantes (Post & Hohmann, 2011), promotores de autonomia, de aprendizagens e desenvolvimento e, ainda, de tomada de decisões.

Desta forma, no contexto em que decorreu a PPS II, o espaço da sala de atividades encontra-se estruturalmente organizado em diversas áreas (cf. anexo F), sendo já conhecidas pelas crianças. Esta organização demonstra uma apropriação do modelo pedagógico vigente nesta instituição, ou seja, o MEM. A sala de atividades encontra-se dividida em **10 áreas definidas**, tais como: (i) *a área dos jogos de mesa*; (ii) *a área do computador*; (iii) *área da matemática*; (iv) *a área da escrita*; (v) *a área das ciências*; (vi) *a área da casa*; (vii) *a área dos jogos de chão/construção*; (viii) *a área polivalente das mesas*; (ix) *a área das pinturas* e, por fim (x) *a biblioteca*.

¹ Este ponto encontra-se mais detalhado e discriminado no portefólio da PPS II (cf. anexo A).

As **paredes da sala de atividades** são outros espaços físicos e, são utilizadas para expor os *instrumentos de pilotagem* do MEM como: mapa de presenças, o mapa dos responsáveis, o mapa do tempo e o mapa dos aniversários e, ainda para expor os registos orais de cada criança, designados de “notícias” e, para expor e divulgar às famílias os trabalhos das crianças e organizar o tempo e o grupo.

Relativamente aos **materiais**, as áreas descritas anteriormente possuem um conjunto de materiais que as torna ainda mais enriquecedoras, uma vez que oferecem às crianças uma diversidade de oportunidades de exploração. Estes são disponibilizados pela educadora cooperante, que tem em conta o interesse e curiosidade das crianças e, ainda os aspetos referidos por Zabalza (1992) como: a variedade de materiais, a segurança, a organização dos materiais e a quantidade. Deste modo, tendo em conta os aspetos referidos pelo autor, cada área possui um conjunto de materiais diversificados e suficientes para o número de crianças, não sendo por isso limitados nem excessivos, que se encontram organizados tendo por base os interesses das crianças e, ainda a sua altura, para que sejam vistos e de manuseamento fácil e, que tenham em vista a segurança e diferentes oportunidades para a criança. Sendo os materiais disponibilizados às crianças “recursos para o desenvolvimento de aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26), durante a PPS II, tive oportunidade de perceber que por vezes, a educadora cooperante observava atentamente as brincadeiras das crianças, de forma a perceber as suas necessidades e disponibilizar materiais mais adequados, tendo em conta os conhecimentos prévios que as crianças já possuem, de modo a tornar as áreas mais estimulantes e desencadear novas aprendizagens.

Apresentada a organização das áreas e dos materiais, apraz-me salientar, suportando-me na literatura, que o espaço da sala de atividades se encontra organizado funcionalmente, uma vez que apesar do elevado número de áreas, o mesmo permanece amplo e sem barreiras, o que facilita a movimentação das crianças por todo o espaço de forma livre e segura.

Para além de se evidenciar o espaço da sala de atividades, é ainda fulcral focar o **espaço exterior/recreio**. Com efeito, trata-se de uma área de grandes dimensões tendo vários tipos de pavimentos como: relva e pavimento esponjoso. Na zona de pavimento, esponjoso encontra-se o parque com escorrega, brinquedos, instrumentos de baloiçar e uma casinha de madeira. Já na zona de relva, encontram-se: pneus, bolas, árvores, e canteiros com flores e plantas, que concedem às crianças a oportunidade de explorar elementos naturais e desta forma contactar com o mundo que as rodeia.

Por fim e, no que se refere à exploração dos espaços físicos, é possível concluir que a equipa educativa potencia a livre exploração pelo espaço da sala e pelo espaço exterior, fazendo este parte da rotina, não limitando as crianças a determinados espaços ou brincadeiras, dando-lhes assim liberdade de escolha.

Refletindo sobre o ambiente educativo proporcionado às crianças no contexto em que ocorreu a PPS e sendo que um bom ambiente educativo proporciona às crianças oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, considero que este espaço é adequado ao grupo e às idades (3/6 anos), uma vez que atrai o interesse e a curiosidade das crianças, e que lhes proporciona a segurança e a autonomia de que necessitam. Para além disso, o espaço como está organizado, tendo por base o observado, mostra-se facilitador da comunicação, da aprendizagem e da exploração das crianças:

Enquanto brincam no recreio, observo a L [4 anos], o X [3 anos] e a MC [4 anos] em cima de pneus a tentar trepar à árvore. Ao observar as interações que as crianças iam tendo entre elas e, a sua brincadeira, denoto que as crianças demonstram felicidade no que estão a fazer, brincando sem qualquer regra. Ao observar as crianças tomo a decisão de não interferir na sua brincadeira, ficando apenas a observar de longe, de forma a assegurar a sua segurança. (NC 173 – Subir às árvores, Sala de atividades, 12/12/2018)

1.4.1.2. O tempo

A **organização temporal** constitui-se como uma componente fundamental na estruturação do dia-a-dia da vida das crianças, uma vez que lhes permite a progressiva aquisição da noção temporal, bem como a sequencialidade de acontecimentos. Assim, na minha perspetiva, a rotina é fundamental na vida das crianças, sendo que é através de uma sequência de acontecimentos, que estas conseguem orientar a sua ação, prevendo os diferentes momentos do dia.

Neste sentido, no contexto em que se realizou a PPS II, a educadora cooperante gere o tempo de acordo com os momentos da rotina (cf. anexo J) e com base num planeamento semanal com propostas educativas para cada dia da semana, baseadas nos interesses e necessidades que as crianças vão demonstrando ao longo do tempo. Estas rotinas são geridas em função das crianças, tornando-as flexíveis e adaptáveis, de acordo com as suas necessidades e ritmos, respeitando-os, para que possam todas as crianças ao seu ritmo experienciar e explorar as atividades e, tirar partido das aprendizagens das mesmas.

1.5. Retrato das famílias

As famílias constituem a primeira via institucional da vida das crianças, sendo por isso os pais, os principais responsáveis pela educação dos seus educandos. Já a instituição de educação pode ser considerada como uma segunda via, uma vez que assume, igualmente, um papel determinante no desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, tal como refere Silva et al. (2016), sendo estes dois contextos sociais co educadores das crianças e, tendo ambos o principal objetivo de contribuir para a educação e bem-estar das mesmas, é crucial que se estabeleça uma “relação entre estes dois sistemas” (p. 28), sendo que a mesma constitui um fator essencial no desenvolvimento integral e holístico das crianças.

Esta relação entre estes dois intervenientes, isto é, entre as famílias e a OE, deve fomentar a participação das famílias no desenvolvimento do percurso pedagógico das crianças, contribuindo para “o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16). Neste sentido, é apresentada a caracterização das famílias (cf. anexo H), de modo a conhecer os seus contextos sociais e, apresentar alguns traços caracterizadores dos contextos familiares das crianças.

Com base na caracterização das famílias², torna-se crucial retratar o *contexto social* que acompanha a vida e a educação das crianças do grupo, considerando por isso, a *estrutura familiar das crianças*. Assim e tendo em conta os dados recolhidos, a maioria das famílias apresenta uma estrutura de família nuclear³. Porém, 3 crianças apresentam uma estrutura de família monoparental, estando os pais separados, este aspeto aparentemente e, de acordo com o observado não se revela perturbador para as crianças. No que se refere às nacionalidades das famílias, a maioria das famílias (20) possui nacionalidade Portuguesa, à exceção dos pais do MC [3 anos] e do T [3 anos] e do pai da S [4 anos] que são de nacionalidade brasileira.

No que concerne às *habilitações literárias* dos progenitores, constatou-se que, na sua maioria (30), apresentam formações ao nível do ensino superior, sendo predominante a licenciatura. Em relação à situação profissional, é possível constatar, através da caracterização, que na sua maioria os progenitores se encontram empregados e, a trabalhar nas suas áreas de formação.

Por fim, e, no que diz respeito à *participação das famílias*, através das observações realizadas no âmbito da PPS II e, das conversas informais com a equipa educativa é possível

² A presente caracterização surge da análise e do cruzamento dos dados disponibilizados pela EC.

³ As famílias nucleares são compostas pelos seguintes elementos: pai, mãe e filhos.

afirmar que as famílias participam ativamente no ambiente educativo, nomeadamente ao nível: dos projetos que se vão desenvolvendo, nas reuniões de pais ou momentos de atendimento individual, nas dinâmicas que se desenvolvem no dia do pai, no dia da mãe, no chá de natal, na festa de final de ano e no magusto e, através de comunicações que vão realizar à sala de atividades, a título de exemplo: “Hoje a L, faz 4 anos e o seu pai veio à sala de atividades realizar a primeira comunicação das famílias, realizando *pizzas* com as crianças” (NC 85, sala de atividades, 13/11/2018).

1.6. Retrato do grupo de crianças

Encarando as crianças, tal como afirmam Malavasi e Zoccatelli (2013) como “indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo (...) dotadas “de um enorme potencial de energia, é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem elevadas expectativas. Domina em pleno os seus sentimentos, é competente nas relações e nas interações, é detentora de valores e está aberta ao que é novo e diferente.” (p. 8) é fundamental termos consciência que quando as crianças chegam à OE são já “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p. 65) e, por isso devemos respeitar as suas intencionalidades e unicidades.

Neste sentido, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças e, as suas singularidades, este tópico permite retratar o grupo de crianças do contexto em que decorreu a PPS II, de acordo com as informações transmitidas pela EC, pelos documentos orientadores e pelas observações realizadas ao longo do estágio. Assim sendo, partindo da análise da tabela G1 (cf. *anexo G*), é possível verificar que o grupo da sala de JI onde decorreu a PPS II apresenta uma *heterogeneidade interna* (Ferreira, 2004), tanto no que se refere às suas faixas etárias, como no que se refere ao seu género e, às suas características e especificidades.

Partindo da análise do anexo (cf. *anexo G*) verifica-se que o grupo é constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos, sendo 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino e, todas possuem nacionalidade portuguesa. Relativamente ao seu percurso institucional, apenas uma criança é nova, sendo que 8 crianças transitaram da creche e, 10 crianças já frequentavam a sala no ano passado, permanecendo com a mesma equipa educativa.

A partir desta análise à tabela é possível ainda perceber que a heterogeneidade de grupos etários pode ser dividido em dois eixos: as crianças mais novas (3 e 4 anos) e as crianças mais velhas (5 e 6 anos), no entanto, observa-se que um dos eixos tem maior

dimensão, uma vez que a sala laranja é composta por um grupo maioritariamente de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos.

O grupo das crianças mais velhas é constituído por 4 crianças (3 meninos e 1 menina), e nele destacam-se a M, o FA, o JSC e o DM. Já no que se refere ao grupo das crianças mais novas este é constituído por 19 crianças, sendo que 9 crianças têm 4 anos (6 meninas e 3 meninos), como: a LT, o G, a S, a C, a B, a MCL, a A, o JT e o FD, e 10 crianças têm 3 anos (7 meninos e 3 meninas) destacando-se o MA, o MS, o MC, o T, o FV, o X, o H, a MAR, a ML e a P.

No que concerne às **características do grupo de crianças**, tendo em vista os seus interesses, conhecimentos e experiências, que tal como afirma Ferreira (2004) devem ser tidas em conta, uma vez que as crianças são “portadoras de uma experiência social que as tornam diferentes umas das outras” (p. 65) considero que de acordo com a vivência, partilha e interação com o grupo, este pode ser caracterizado como: **(i)** cooperativo e interativo entre pares; **(ii)** curioso, interessado, empenhado, comunicativo e participativo e **(iii)** afetivo nas relações que estabelece.

O grupo de crianças revela ter um grande espírito de ajuda e cooperação, principalmente com as crianças mais novas, demonstrando preocupação com a integração destas crianças no grupo e afeto, como é possível constatar através da seguinte NC:

No refeitório a educadora pede às crianças que arrumem as cadeiras e que façam uma fila à porta. Ao ver que a P. [3 anos] não consegue arrumar a cadeira, o JT [4 anos] ajuda-a, dizendo: Deixa P., eu arrumo. (NC 71- Cooperação entre pares, refeitório, 6/11/2018)

Para além da entajuda e cooperação, as crianças deste grupo mostram ser também bastante **afetivas, não só** nas relações que estabelecem entre si como com os adultos, revelando em diversos momentos demonstrações de afetos, como é possível verificar na NC que se segue:

Quando me estava a despedir das crianças para me ir embora, o DM [5 anos], o JSC [5 anos] e o JT [4 anos] começam a correr na minha direção agarrando-se às minhas pernas pedindo-me para eu não me ir embora. Baixo-me para dar um beijinho e um abraço de despedida às crianças e eles começassem a dar-me imensos beijinhos e a dizer para eu ficar: “Não, não vás!”, “Fica, fica ao pé de nós!”. (NC 153 – Despedida Emotiva, Sala de atividades, 4/12/2018)

Considero ainda tratar-se de um grupo **sociável**, uma vez que aquando da chegada de alguma criança e/ou adulto à sala de atividades, como por exemplo as famílias, ou crianças de outras salas, as crianças mostram-se recetivas à sua presença, mostrando afetividade e simpatia com as mesmas. Foram vários os momentos em que pude observar situações desta natureza. A título de exemplo:

Hoje a avó da P [3 anos] veio à sala de atividades fazer bolachas com as crianças. E a P mostrou-se muito *sorridente* pela presença da sua avó. As crianças do grupo mostraram-se muito participativas, fazendo perguntas e comentários sobre o que observavam. (NC 176 – Participação da avó da P [3 anos], Sala de atividades, 14/12/2018)

No que se refere aos interesses e, de acordo com o observado, é possível assumir que, na sua generalidade, o grupo de crianças caracteriza-se por ser **curioso, interessado, empenhado e participativo**, tanto nas propostas, como autonomamente, questionando sempre as suas dúvidas e possíveis interesses, de forma a procurar respostas que os satisfaçam, e empenhando-se nas mesmas, dando sugestões e partilhando sempre as suas opiniões.

Relativamente aos seus interesses gerais, este grupo demonstra preferências pelas áreas da construção, da casa, das ciências e da escrita, e por pinturas e desenhos, embora também frequentem as outras áreas, mas com menos frequência. Pelo que pude observar, considero ainda que na sua generalidade o grupo interessa-se muito pelo exterior e, pelos elementos que dele são provenientes, tal como referenciado na NC abaixo ilustrada:

Estou no recreio, e a M [5 anos] vem a correr ter comigo mostrando-me um feijão que encontrou:

M: Filipa, Filipa encontrei este feijão!

Eu: A sério? Onde o encontraste?

M: No jardim!

Eu: E o que queres fazer com ele?

M: Quero pô-lo no canteiro! Podes ajudar-me? (Excerto da NC 78, Recreio, 9/11/2018)

Tendo por base a NC acima apresentada e, as observações realizadas, defino ainda este grupo como bastante *curioso*, sendo que questiona e demonstra preocupação em perceber e conhecer o mundo à sua volta.

No que concerne à participação, o grupo demonstra ser bastante *participativo*, uma vez que as crianças expressam sempre a sua opinião, tanto nas atividades propostas, em que dão variadíssimas sugestões, como nas conversas de grande e pequenos grupos, em que expressam sempre os seus conhecimentos, saberes, dúvidas, opiniões e interesses, mostrando novas ideias e maneiras de ver as coisas. Na minha perspetiva, esta característica do grupo é muito sustentada também pela liberdade de iniciativa que a equipa de sala e, eu, enquanto estagiária concedemos às crianças, uma vez que são criados variadíssimos momentos para que se escute efetivamente as crianças e as suas opiniões e interesses, de modo a mudar a prática em favor disso, respeitando assim os direitos das crianças enquanto atores sociais e agentes ativos no seu processo de aprendizagem, tal como é exemplificado na NC abaixo ilustrada:

De forma a decidirmos como iríamos divulgar o projeto, sentei-me à mesa com as crianças para em conjunto vermos como iria ser feita a divulgação:

Eu: Temos que decidir como vamos apresentar o projeto às outras salas, já pensaram como querem fazê-lo?

JT [4 anos]: Temos que fazer convites para os meninos das outras salas virem cá ver...

Eu: Muito bem, JT. E como é que vamos apresentar o projeto?

M [5 anos]: Eles vêm cá e nós falamos...

Eu: E só falamos? Não querem fazer mais nada?

D [5 anos]: Eu queria! Mas não sei o quê...

Eu: Então querem que vos dê sugestões?

Todos: Sim!

Eu: Então poderíamos fazer um livro, um teatro, um jornal, podíamos fingir que estávamos na televisão, um filme ...

M [5 anos]: Eu quero fingir que estou na televisão! (...) (Excerto de NC 177 – Plano de apresentação, Sala de atividades, 17/12/2018)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO

No presente capítulo apresentam-se as intenções que delinearão a minha ação pedagógica. Considerando que cada criança possui um *stock* de conhecimentos e um *habitus*, que se relacionam e possibilitam o entendimento de toda a ação a ela inerente (Ferreira, 2004), no planeamento da minha ação tive em conta a caracterização do contexto e dos seus intervenientes.

2.1. Intenções para a ação: *observar, planear e avaliar*

O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada. . . Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável. (Vasconcelos, 2011, p. 9)

Partindo da metáfora acima apresentada, subentende-se que a ação de um/a educador/a de infância deve ser realizada com base num *continuum* de observação, reflexão, ação e avaliação (Alarcão, 2003) que se baseia em três processos fundamentais em educação de infância: *observar, planear e avaliar*.

Deste modo, de forma a articular e reorganizar a sua prática educativa, o/a educador/a de infância, deve de forma contínua e sistemática não só observar e refletir sobre a sua ação,

como planificar e avaliar a mesma, uma vez que a “planificação e avaliação são interdependentes” (Silva et al., 2016, p. 13), assumindo deste modo, uma atitude reflexiva, com base na avaliação e (re)construção das suas práticas, a fim de promover junto das crianças uma ação de qualidade. Observar, planear e avaliar são pois estratégias centrais tanto no processo de desenvolvimento curricular, como na identificação de intenções com as crianças, famílias e com a equipa.

Assim, considerando observar, planear e avaliar como processos fundamentais e cruciais na construção da profissão, durante a minha ação pedagógica adotei uma atitude *responsável, segura e reflexiva*, assumindo o planeamento como um instrumento intencional da ação pedagógica, uma vez que organiza e direciona a ação e, a avaliação como um processo fundamental para observar, escutar, registar e documentar, as aprendizagens das crianças, tendo em vista a adequação da prática profissional ao contexto socioeducativo e ao grupo de crianças onde se realizou a PPS II. Como tal, tive principal finalidade promover junto das crianças, um processo adequado às suas aprendizagens e desenvolvimento, tendo em vista atividades e experiências de vida em grupo de qualidade.

Ciente das premissas acima mencionadas e, de modo a conferir significado e pertinência à minha ação pedagógica, delineei um conjunto de intenções com as crianças, família e equipa educativa, que nortearam a minha intervenção educativa, de forma a desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, justificando-as e legitimando-as tendo por base a observação sistemática e reflexiva, face às **(i)** características do contexto socioeducativo e à **(ii)** caracterização do grupo de crianças.

As intenções que defini para a minha ação pedagógica foram posteriormente avaliadas, de modo a perceber de que forma terão contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Partindo das premissas mencionadas em cima, **defini as seguintes intenções:**

2.1.1. Intenções com as crianças

Com as crianças, foram definidas **seis intenções**, tendo por base por um lado a caracterização do grupo apresentada no ponto “1.6. Retrato do Grupo de Crianças” e, por outro, as intenções da educadora cooperante.

Concretizando, no que se concerne à primeira intenção destaco que se pretendia **(i) criar e estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, assente em fatores como a segurança, o afeto, o respeito e a confiança**, proporcionando um ambiente positivo

e securizante, sendo esta a principal intenção da minha ação, mesmo antes de iniciar o período de estágio, uma vez que o estabelecimento de uma relação próxima com as crianças foi desde sempre uma preocupação. Com esta intenção, tinha como primordial objetivo constituir a base para a criação de uma relação responsiva e de qualidade, que se assume tal como afirma Portugal e Luís (2016) num elemento determinante em educação de infância. Deste modo, fui tentando responder às necessidades, interesses e singularidades de cada criança, atribuindo uma enorme ênfase à relação afetiva, considerando-a como pilar essencial em qualquer relação e, tendo como alicerce que só estabelecendo uma relação baseada na confiança e afetividade conseguiria levar as crianças a terem “sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros.” (Portugal & Luís, 2016, p. 67). Procurei, desta forma, durante a minha ação, transmitir às crianças confiança e segurança na minha pessoa, equilibrando o afeto e a proximidade com o respeito mútuo, e a autoridade e a segurança com a confiança.

Sendo as crianças atores sociais, promotoras de conhecimentos que contribuem para as interações com os adultos, uma vez que a forma como se expressam e participam no seu quotidiano, está relacionada com a forma como o adulto vê e concebe a participação da mesma (Agostinho, 2015), durante a minha ação tive como segunda intenção pedagógica **(ii) olhar para a criança como sujeito de direitos e ator social e participativo no seu conhecimento**, respeitando e escutando as suas opiniões, interesses e necessidades e, informá-las em todas as ações que lhes dizem respeito, na medida em que as mesmas têm o direito de ser informadas sobre tudo o que lhes diz respeito (Tomás, 2011). Neste sentido, em todas as ações e atividades que pretendi desenvolver, explicitiei e informei as crianças sobre o que estava a pensar realizar e, dei espaço para que as mesmas pudessem dar as suas opiniões e sugestões, escutando-as, de forma a respeitar cada criança enquanto ser ativo e construtor de conhecimentos, com interesses, necessidades e características próprias.

Como terceira intenção e, tendo por base a intenção referida acima, pretendia-se **(iii) Planear atividades diversificadas e que partissem dos interesses e necessidades das crianças**, de forma a delinear atividades que fossem interessantes e oportunas para as crianças e, que respeitassem as suas opiniões, interesses e os objetivos e intenções da educadora cooperante. De acordo com Vasconcelos (2012), quanto mais oportunas e interessantes forem as atividades propostas às crianças, maior será o seu interesse e envolvimento na realização das mesmas e, por isso, durante a minha ação pedagógica, tive sempre em vista os interesses e necessidades das crianças, de forma a adequar a minha

prática e, planejar atividades que fossem ao encontro das crianças e das intenções definidas, tendo por isso planejado em conjunto com as mesmas, tal como referenciado na NC abaixo:

Durante o período da tarde, sento-me com as crianças no tapete de forma a planejar as atividades para a próxima semana com eles.

Eu: Meninos queria a vossa ajuda! Eu queria que vocês dissessem o que gostariam de fazer e aprender para a próxima semana.

M: Eu já sei Filipa!

Eu: E então M [5 anos] o que querias fazer?

M: Plantar uma Árvore!

Eu: Boa M! e mais?

JSC: Plantar legumes!

M: E flores! (Excerto da NC 80- O que querem fazer para a semana? Sala de atividades, 9/11/2018)

Acreditando assim que o planeamento em conjunto com as crianças fomenta não só, atividades mais significativas, uma vez que as atividades partem delas e dos seus efetivos interesses e por isso acabam por causar mais interesse e satisfação na sua realização, como também aprendizagens mais consideráveis, na medida em que ao observar-se e escutar-se cada criança nas suas “múltiplas linguagens” (Sarmiento, 2006) estas adquirem melhores aprendizagens e competências.

Deste modo e, tendo em conta a intenção anterior, como quarta intenção defendeu-se **(iv) a implementação do trabalho de projeto** enquanto metodologia adotada para a prática e como meio de descoberta e aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças, de acordo com Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto potencia a aquisição de competências que se tornam “essenciais numa sociedade do conhecimento” (p. 9). Neste sentido, encarando a criança como agente ativo e construtor da sua aprendizagem, uma vez que é capaz de construir o seu próprio saber (Silva et al., 2016), a metodologia de trabalho de projeto vem assim dar ênfase a este significado, tornando a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que é, a partir da curiosidade que as crianças apresentam, assim como dos seus interesses e necessidades sobre determinado tópico ou questão, que nasce o chamado projeto (Silva, 2005). Neste sentido e, sendo o trabalho de projeto uma prática adotada pela educadora cooperante, com a qual o grupo já se encontrava familiarizado, durante a prática foi iniciado, desenvolvido e concluído um projeto, que surgiu dos interesses das crianças, intitulado de “À Descoberta dos Golfinhos”.

Com este projeto, tive não só como principal intenção respeitar os interesses e os ritmos das crianças, assim como o trabalho desenvolvido em sala de atividades pela equipa educativa, sendo essa a razão pela qual o projeto se prolongou mais no tempo. Como

também, promover a colaboração dos membros da equipa educativa e, famílias, em todas as fases do projeto, o que foi visível no decorrer do projeto através do envolvimento dos mesmos.

Com a quinta intenção, pretendia-se **(v) valorizar e potenciar o contacto das crianças com a comunidade e o meio envolvente**, considerando-o como potenciador de múltiplas aprendizagens. Assim e, ciente de que a relação que a criança estabelece com o ambiente é determinante na sua vida, pois é através do mesmo que ela aprende e desenvolve a sua experiência natural, durante a minha ação pedagógica tive como principal objetivo abrir as portas da sala de atividades, “à comunidade, à natureza e à cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27), de forma a potenciar o contacto das crianças com o meio envolvente, considerando-o assim, por excelência, como um local “essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre crianças e o mundo”. (Idem, 2011, p. 27)

Esta intenção surgiu de uma potencialidade do meio e de um interesse pessoal e, suscitou o tema da minha investigação: “*Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância*”, que tem como principal objetivo promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com o meio envolvente e com a comunidade local, criando momentos educativos que enriqueçam as aprendizagens das crianças, uma vez que “sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam” (Roberts, 2004, p. 156).

Por último, sendo o “brincar” um **direito da criança** e, o meio pelo qual os seres humanos exploram variadas experiências em diversificadas situações (Moyles, 2002, p. 11), delineei como sexta intenção **(vi) valorizar e privilegiar a brincadeira**, tendo por base que é uma atividade livre e natural que surge da criança, e que é realizada através de puro prazer e diversão, criando “uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (Idem, p. 21).

Assim, ao longo da PPS II, valorizei a brincadeira, acreditando que a mesma assume a “maneira mais poderosa de a criança aprender” (Brazelton, 1995, p. 208) e um papel fulcral no desenvolvimento de diversas competências na criança como: o desenvolvimento da criatividade, da competência intelectual, dos sentimentos, de competências sociais, da estabilidade emocional e, ainda proporciona o interesse, a motivação e a concentração da criança. Desta forma, realizei um planeamento de atividades que tivesse sempre em conta os momentos de brincadeira, de modo a proporcionar às crianças situações de brincadeira livre e orientada.

Suportando-me em Hohmann e Weikart (2009) que defendem que o/a educador/a assume um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dado que se constitui como uma referência e um modelo a seguir, procurei durante a minha ação assumir um papel participativo e de observadora das e nas brincadeiras das crianças, criando experiências positivas entre adulto/crianças, participando no brincar e encorajando as crianças nas suas explorações e conquistas, de modo a promover o desenvolvimento de atitudes e sentimentos de confiança, de autonomia, de iniciativa e, de força de vontade para alcançar novos desafios.

2.1.2. Intenções com as famílias

Não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos (Marques, 2001,p.12).

Considerando as famílias as principais responsáveis pela vida das crianças, isto é, a “primeira instância educativa do individuo” (Homem, 2002, p. 36), na medida em que é nela que a criança observa e compreende papéis, valores, e atitudes de forma espontânea, afigurou-se-me como fundamental na minha ação pedagógica delinear como primeira intenção com as famílias, **(i) Estabelecer uma relação positiva, de confiança e respeitosa**, tendo por base que cabe ao/à educador/a de infância “assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afetam as duas acções diárias” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 14), pois só assim se consegue criar com as famílias uma relação de confiança e de respeito mútuo.

De acordo com Zenhas (2006) a família é um meio fulcral para o desenvolvimento das crianças e, portanto quanto “mais estreita [for] a relação entre escolas e famílias, maior [será] o sucesso educativo das crianças” (Canário, 2008, p. 116), uma vez que apesar de estas duas organizações verem “as crianças com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem-sucedido” (Zenhas, 2010, p. 1).

Neste sentido, ao longo da PPS II, tive como objetivo promover uma proximidade às famílias, valorizando-as e respeitando o seu direito e valor na educação dos seus filhos (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148), explicitando a minha ação no contexto e, assegurando a minha disponibilidade para qualquer dúvida ou esclarecimento. Ademais, procurei ainda desenvolver uma relação responsiva e de confiança com as famílias, encarando-as como

constituintes do processo educativo de cada criança e, legitimando a importância do seu papel na educação dos seus filhos/as e, enquanto parceira neste processo, na medida em que “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem” (Zenhas, 2006, p. 23). Para isso durante os momentos de acolhimento demonstrei toda a minha disponibilidade e interesse, realizando-os de forma calorosa e individual face a cada família, na medida em que “o reconhecimento da importância da sua participação é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

2.1.3. Intenções com a equipa educativa

Com a equipa educativa e, visto que esta, foi, de facto, um alicerce da minha prática, foram delineadas duas intenções: **(i) Estabelecer uma relação positiva, de confiança e de partilha** e **(ii) Envolver e integrar a equipa de sala, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo**.

Com a **primeira intenção**, pretendeu-se estabelecer com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, um trabalho ativo, apoiante e respeitador, construindo uma relação baseada na confiança, comunicação, entreajuda, partilha e companheirismo (Hohmann & Weikart, 2009). Assim e, com o objetivo de criar uma relação com vista a um contacto diário com os membros da equipa educativa, estabeleci durante a minha prática uma constante comunicação e troca de ideias com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, assumindo sempre uma atitude respeitadora e participativa perante a equipa de sala e da restante OE, mostrando-me sempre disponível para ajudar sempre que necessário.

No que se refere à **segunda intenção**, pretendia-se desenvolver um **trabalho colaborativo** com os membros da equipa educativa, tendo como principal objetivo envolvê-los na minha prática pedagógica. Desta forma e, sendo que tal como afirma Dias (2009) “o trabalho em equipa estabelece [...] um diálogo entre os profissionais de educação, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, o ultrapassar obstáculos” (p. 24), durante a prática, fui participando em todos os momentos da rotina do grupo, planificando-os e agindo sempre em conjunto com a equipa de sala.

De acordo com Roldão (2007) o trabalho colaborativo melhora as práticas pedagógicas, uma vez que permite, por um lado, uma aproximação entre a equipa educativa,

que promove o sentido de pertença e, por outro lado, a partilha de conhecimentos, ideias e experiências que favorece todos os envolvidos tanto a nível profissional, como pessoal (Santana, 2007). Assim, este tem de se estruturar "essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados" (Roldão, 2007, p. 27), envolvendo todos os intervenientes, na dinamização dos diferentes saberes e suportando-se na reflexão coletiva sobre determinado assunto, na medida em que "o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico" (*Idem*, p. 28).

2.2. Avaliação da ação

Em toda a sua prática pedagógica o/a educador/a de infância deve refletir acerca da sua ação educativa e das suas intenções, isto é, deve interrogar-se sobre determinadas opções, questionando-se constantemente da razão que o/a levou a fazer as coisas daquela determinada forma. Só deste modo e, percebendo o "porquê" e o "para quê" da ação, é que somos capazes de aprender e, sucessivamente realizarmos uma prática de qualidade.

Neste sentido, no presente subcapítulo realiza-se uma **avaliação das intenções delineadas para a ação pedagógica**, mencionadas no ponto anterior. Com esta avaliação, pretende-se refletir não só sobre a concretização destas intenções, mas acima de tudo, demonstrar os reajustamentos que foram sendo pensados e realizados durante a ação pedagógica, de forma a mudar, adequar e modelar a ação e a prática ao ambiente educativo e às características do grupo e, acima de tudo, estabelecer uma prática pedagógica de qualidade.

Sendo o conceito "avaliar" muito abrangente, inicia-se o presente subcapítulo com uma clarificação do mesmo. De acordo com Leite (2001) avaliar é um processo de acompanhamento, de observação e de interpretação dos resultados da ação pedagógica, permitindo tomar decisões necessárias à qualidade dessa ação: "o que confere eficácia à avaliação é o facto de ser um processo de reflexão" (p. 50). Desta forma ao longo da PPS, a avaliação concretizou-se em dois aspetos: uma medição e uma valorização (Zabalza, 1997), sendo a primeira averiguada através da avaliação das intenções delineadas e, a segunda através da avaliação qualitativa sobre a prática, realizada através das planificações e das reflexões diárias, quando me questionava e refletia sobre a concretização das intenções, perguntando-me: o que fiz, o que queria fazer e, o que mudava. Assim, apresentado o

conceito de avaliar, serão avaliadas as intenções delineadas referentes: às crianças, às famílias e à equipa educativa.

Deste modo, no que diz respeito às intenções delineadas com as **crianças** e, debruçando a principal intenção inerente à **criação e ao estabelecimento de uma relação de proximidade com as crianças, assente em fatores como a segurança, o afeto, o respeito e a confiança** atesta-se que a mesma foi alcançada, principalmente pela relação que me foi possível estabelecer, desde o primeiro dia, com este grupo de crianças. Ao iniciar o estágio nesta sala de atividades, entrei com a certeza que pretendia tornar-me uma figura de referência para aquelas crianças, acreditando que só assim poderia desenvolver e potenciar aprendizagens. Neste sentido, ao entrar na sala de atividades, fui sempre respondendo às iniciativas das crianças em brincar ou falar comigo, dando-lhes assim a minha total disponibilidade.

À medida que o tempo foi passando e, ainda na primeira semana, senti logo que consegui libertar a barreira do “desconhecido”, começando a sentir-me parte integrante daquele grupo, sendo que as crianças foram aceitando a minha presença e acolhendo-me na sua sala e nas suas vidas, aproximando-se cada vez mais de mim, não só para brincar, como para os reconfortar e para me contarem as suas descobertas e vivências, começando a olhar para mim como um adulto de referência. A título de exemplo, segue-se a seguinte NC, que retrata esta relação próxima, baseada no afeto e na confiança:

Enquanto estamos na sala de atividades, o DM [4 anos] aproxima-se de mim, pedindo-me um abraço:

DM: Filipa dá-me um abraço! (agarrando-se às minhas pernas e sorrindo)

Eu: Queres? Eu também quero, e um dos fortes! (sorrindo)

DM: Gosto muito de ti!

Eu: Eu também gosto muito de ti, aliás de vocês todos! (enquanto a L., o JSC., a MAR., e a M. se aproximam abraçando-me também) (NC 38- “Dá-me um abraço”, Sala de atividades, 22/10/2018)

No que se concerne à avaliação da intenção **olhar para a criança como sujeito de direitos e ator social e participativo no seu conhecimento**, verifica-se que esta foi também alcançada, na medida em que durante a minha ação, procurei dar sempre espaço à atuação das crianças, quer nas atividades propostas, quer nas rotinas, quer nos momentos da sua iniciativa, tendo sempre em conta o respeito pela sua individualidade, pelo direito a falar e exprimir os seus sentimentos, ideias e opiniões, bem como, o direito em escolher autonomamente o que queriam realizar. Neste sentido, em todas as ações e atividades que pretendi desenvolver, expliquei e informei as crianças sobre o que estava a pensar realizar e, dei espaço para que as mesmas pudessem dar sempre as suas opiniões e sugestões sobre as mesmas, escutando-as e tendo sempre em conta as suas ideias e interesses, exemplo

disso foi o portefólio desenvolvido com a L [4 anos], em que criança, teve voz ativa em todo o processo, sendo a principal agente da sua aprendizagem.

No que se refere à intenção **Planear atividades diversificadas e que partissem dos interesses e necessidades das crianças**, concluo que a mesma foi também concretizada, uma vez que em todas as atividades planeadas, tive como principal preocupação observar previamente as crianças, para assim adequar atividades que fossem ao encontro das suas necessidades. E ainda, ir ao encontro dos seus interesses, planeando desta forma atividades com e para as crianças, que tivessem em vista algo que as interessasse e que lhes suscitasse novas competências e aprendizagens, exemplo disso foram as visitas realizadas no âmbito da investigação, que foram planeadas com as crianças e, o projeto À Descoberta dos Golfinhos. Para além destes fatores, ao longo do estágio, tive ainda como preocupação envolver a equipa educativa no planeamento, de forma a partilhar ideias e observações e, diversificar as atividades o mais possível, para que fossem respeitadas todas as crianças como seres únicos e individuais. Por fim e, considerando as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011), procurei sempre realizar as planificações com as crianças, dando-lhes voz, para que pudessem também elas participar no processo de planeamento, dando assim enfoque às suas opiniões, como ilustrado na NC abaixo:

Durante a manhã, eu e a educadora cooperante sentamo-nos a fazer o planeamento da semana. Ao vermos as crianças interessadas, começamos a questioná-las sobre o que gostariam de fazer, de forma a incluí-las no planeamento e a escutar as suas vozes. (NC 68- Escutar as crianças, Sala de atividades, 6/11/2018)

Tal como Silva et al. (2016) apresentam nas OCEPE, com esta atitude considerei a criança como um agente ativo do seu processo educativo, conferindo-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p. 16).

Relativamente à intenção **implementação do trabalho de projeto**, esta foi também concretizada, uma vez que no decorrer da prática foi iniciado, desenvolvido e terminado, o projeto “À Descoberta dos Golfinhos”. Com este projeto, procurei apenas assumir um papel de mediadora, dando espaço de iniciativa às crianças para que com o meu apoio, mas sozinhas, conseguissem planear atividades para o projeto, que fossem ao encontro das perguntas inicialmente estipuladas por si. Assim, em conjunto com as crianças, criámos um conjunto de atividades ligadas à temática, mas que ao mesmo tempo e, de forma holística e integrada, as ajudassem a adquirir conhecimentos nas restantes áreas de conteúdo.

No que concerne à intenção **valorizar e potenciar o contacto das crianças com a comunidade e o meio envolvente**, atesta-se que através da problemática de estágio, a mesma foi também concretizada, na medida em que se criaram oportunidades ricas de exploração do meio envolvente, através de visitas planeadas com e para as crianças, com o intuito de potenciar um contacto com a comunidade que as envolve, considerando-a assim potenciadora de múltiplas aprendizagens. Com esta intenção, preocupei-me em conhecer a comunidade envolvente à OE, de forma a tirar da mesma os seus possíveis contributos para as crianças e, alargar o conhecimento das mesmas sobre o mundo que efetivamente as rodeia, assumindo-o assim como um local de excelência e rico em oportunidades.

Por último, avaliando a intenção **valorizar e privilegiar a brincadeira**, verifica-se que esta foi também, bem conseguida, uma vez que durante a prática fui planeando tendo em conta os momentos de brincadeira, valorizando-os e privilegiando-os, assumindo um papel de observadora e de participante sempre que sentia que era bem recebida para o fazer. Esta vertente de brincadeira consistiu num dos momentos mais prazerosos que levo da prática, uma vez que foi onde mais deixei a minha marca, como espelha a NC que se segue:

Durante a tarde, e enquanto brincavam no exterior, a M [5 anos], o JSC [5 anos], o G. [4 anos], o DM [4 anos], a L [3 anos] e a MAR [3 anos] desafiaram-me a brincar com eles à manteiga derretida, que consiste em correr pelo espaço e quando fossemos apanhados teríamos que ficar em estátua até que alguém nos viesse salvar. Depois desse jogo, decidi desafiar as crianças a jogar ao macaquinho do chinês, e durante uns 20 minutos jogamos com muitos risos e gargalhadas. (NC 33- Um, dois, três, macaquinho do chinês! Recreio, 18/10/2018)

Debruçando-me sobre as intenções delineadas com as famílias, em **estabelecer uma relação positiva, de confiança**, assumo que as mesmas foram quase alcançadas, mas não totalmente concretizadas, visto que, apesar de considerar fulcral a ligação entre a instituição/família e, mesmo sendo sentida essa ligação entre a educadora cooperante e os familiares das crianças, durante a prática não consegui estabelecer uma relação tão próxima, como queria com todos os educandos, sendo conseguida apenas com dez ou onze, sendo estes os que mais frequentavam a sala de atividades.

No entanto, com as famílias, procurei criar desde o primeiro dia, uma relação baseada na confiança, na partilha e no respeito, algo que também observei da prática da educadora. Assim, sempre que me era possível comunicava oralmente com as mesmas sobre os seus filhos/as e sobre o que ia realizando na sala de atividades com eles/elas, partilhando informações relevantes, sendo rigorosa ao nível da postura que assumia, assim como, da

forma como comunicava verbalmente, mostrando-me sempre disponível e com um sorriso no rosto, para qualquer questão, dúvida ou apoio e, dando-me sempre ao respeito.

Por fim, no que tem que ver com as intenções delineadas com a **equipa educativa**, abraçando a primeira intenção: **Estabelecer uma relação positiva, de confiança e de partilha**, esta foi amplamente conseguida, uma vez que consegui criar tanto com a educadora cooperante, como com a auxiliar de ação educativa, uma excelente relação de amizade, partilha e confiança, baseada numa comunicação aberta, em que eram partilhadas ideias e opiniões. Esta relação consistiu-se numa mais-valia para a minha prática, uma vez que ganhei à vontade para questionar e tirar dúvidas que me iam surgindo, obtendo sempre respostas que me ajudaram a crescer e a sentir-me mais segura na minha ação.

Esta comunicação e relação estabelecida com a equipa educativa potenciou um ambiente bastante positivo, formando uma relação de parceria, que possibilitou o cumprimento da segunda intenção: **Envolver e integrar a equipa de sala, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo**. Tal como refere Hohmann e Weikart (2009) o trabalho de equipa é um “processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130) e, com base na minha experiência no contexto, considero que este trabalho de equipa foi bastante evidente, uma vez que foram respeitadas as ações de cada interveniente e, gerado um clima de apoio e entreajuda para que eu pudesse melhorar a minha ação e, sentir-me como parte integrante daquele grupo.

2.2.1. Avaliação de uma criança

De modo a realizar um **portefólio de uma criança** específica do grupo, que evidenciasse as suas aprendizagens e competências ao longo de um período de tempo e, existindo 23 crianças, observei o grupo de crianças e as possibilidades de escolha, tendo sempre em conta que a avaliação em educação de infância se constitui como um processo fundamental para observar, escutar, registar e documentar, as competências, os saberes, as aprendizagens e interesses das crianças. (Parente, 2012).

Assumindo o avaliar, de acordo com Leite (2001), como um processo organizativo de acompanhamento, observação, recolha e, interpretação das aprendizagens, progressos e desenvolvimento da criança, o portefólio surgiu como “estratégia de aprendizagem e avaliação” e, não apenas como um instrumento ou um método (Parente, 2012, p. 307), opondo-se assim à avaliação tradicional, isto é, à avaliação “mais centrada nos resultados, do que nos progressos” (*Idem*, p. 305), consistindo-se assim numa coleção significativa do

trabalho desenvolvido na sala pela criança, que evidenciou, ao longo de um período, esforços, progressos e realizações ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo por base que um/a profissional de educação, deve valorizar o direito de participação da criança, assumindo-a como *sujeito e agente ativo* no seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016), com a realização deste portefólio, tive como principal objetivo não só, promover a participação da criança em toda a sua construção, como evidenciar e promover uma autoavaliação consistente, em que a criança começa gradualmente a tomar consciência das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, das suas potencialidades e do que podia melhorar com a sua prática.

Assim, com base na observação e interação com o grupo de crianças, optei por escolher para a realização do portefólio, a L., em primeiro lugar, por ser uma criança assídua, em segundo lugar, por ser uma criança com quem consegui criar uma relação de confiança e proximidade, desde o primeiro dia. Em terceiro lugar, pela sua boa disposição, simpatia e vontade de aprender. E por fim, por considerar que a construção do portefólio iria potenciar e valorizar ainda mais as suas iniciativas de exploração e aprendizagem. Escolhida a criança, comuniquei posteriormente à criança e à sua família a minha escolha, assegurando e cumprindo todos os procedimentos éticos referentes ao consentimento informado (Ferreira, 2010). A título de exemplo, segue a NC do assentimento da L.:

Hoje, informei a L. sobre o portefólio dizendo-lhe:

Eu: L. a Filipa tem que falar contigo sobre uma coisa...

L.: Sim!

Eu: A Filipa já falou com a mãe e com o pai, mas ainda não tinha falado contigo e a tua opinião é muito importante! Eu queria fazer contigo um caderno para colocar os teus trabalhos e tudo o que tu achasses importante na escola, o que achas?

L.: Um caderno? Eu tenho um em casa, de que cor é este? O meu é preto...

Eu: Este é um caderno diferente! É uma espécie de livro, em que vamos colocar tudo o que tu quiseres dos trabalhos que fazes na escola. Este caderno pode ser da cor e do feitio que tu quiseres...

L.: Boa! Eu quero um cor-de-rosa com princesas.

(...) Eu: Boa L.! Então queres fazer este caderno comigo? 214

L.: Sim, quero muito! (NC 65- Consentimento da L. para o portefólio, Sala de atividades, 5/11/2018)

Avaliando o processo de construção do portefólio, parece pertinente que a sua avaliação seja olhada como um processo contínuo e progressivo das aprendizagens da criança, tendo por base uma observação refletida e perspicaz. Assim, tendo em conta que o olhar foi não só, mas principalmente guiado para a participação e envolvimento da criança durante todo o processo, considera-se que no decorrer da elaboração do portefólio, a L. foi

progressivamente demonstrando maior envolvimento e vontade de realizar o mesmo, como retrata a seguinte NC:

Quando cheguei à sala de atividades, a L [4 anos] correu até mim para me dar um beijinho. Ao ver que ela trazia um livro na mão, questionei-a sobre o que falava aquele livro. A L respondeu-me que não era um livro de histórias, mas sim de autocolantes e rapidamente tirou três autocolantes do livro e disse-me: “Quero colar isto na capa do meu caderno! Posso?”, Eu mostrei-me muito contente e respondi-lhe: “Claro que podes, fico muito contente por queres fazer o portefólio.” (NC 148 – Quero colar isto no meu caderno [L, 4 anos], Sala de atividades, 3/11/2018)

Para além disso e, uma vez que as crianças devem e têm que ter oportunidade de escolher as suas produções e, consecutivamente refletir sobre o seu processo de aprendizagem (Parente, 2012), à medida que íamos escolhendo e realizando mais trabalhos para o portefólio, a L. foi-se familiarizando e revelando maior abertura e capacidade para refletir sobre a importância destes, avaliando assim o seu processo de aprendizagem.

Por fim, refletindo sobre este portefólio considero, que enquanto futura educadora de infância, este será com certeza um instrumento que irei utilizar na minha prática, na medida em que não só assim poderei tornar as crianças parte integrante do seu processo de avaliação, como potenciar a sua reflexividade sobre as suas ações, tornando-as assim sujeitos e agentes ativos do seu processo de aprendizagem.

3. ABRIR AS PORTAS DA SALA PARA CONHECER E APRENDER: A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE LOCAL EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo irei identificar e refletir acerca da investigação *Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: A construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância* tendo em conta assim, (i) a investigação desenvolvida e a fundamentação teórica que a sustenta e, ainda o roteiro metodológico a seguir e (ii) a apresentação dos dados da investigação e respetiva discussão dos mesmos.

3.1. Identificação da problemática

A investigação que levei a cabo durante o período de PPS II emergiu, não só da identificação de uma **potencialidade do meio envolvente** – que é muito rico em locais de elevado interesse cultural e, que oferece um enorme potencial pedagógico para a OE uma

vez que proporciona diversificadas situações de experimentação e exploração – como de uma **fragilidade do contexto** que apesar de realizar atividades e visitas ao meio exterior, quer seja no meio próximo, quer seja num meio mais alargado, não aproveitava totalmente aquilo que o meio oferecia, estabelecendo pouco contacto com o meio e comunidade envolvente.

Aliado a isto e, sendo que “investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 133), esta investigação surge ainda de um **interesse pessoal**, em reforçar uma aproximação do JI à comunidade que o envolve, na medida em que considero fundamental que as crianças observem aquilo que as rodeia e que interajam com a comunidade, acreditando que ao contactar e interagir diretamente com o mundo que a rodeia, a criança aprende e desenvolve-se, através da exploração e sucessiva aprendizagem ativa, tal como afirma Dewey (1998) “A vida desenvolve-se num ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, através das interações com ele.” (p. 397).

Tendo por base este interesse pessoal e, a potencialidade do meio envolvente, definiu-se uma investigação de natureza qualitativa ou interpretativa, seguindo-se as linhas orientadoras da modalidade de investigação-ação, intitulada de *“Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância”*, procurando-se dar resposta às seguintes interrogações: **(i) Quais as potencialidades que o contacto com a comunidade local e o meio envolvente podem oferecer para o desenvolvimento grupo?** **(ii) De que modo é que as crianças podem conhecer o meio que as envolve?** **(iii) De que forma pode a equipa potenciar este contacto com a comunidade e o meio envolvente?** e, **(iv) De que forma o contacto com a comunidade local e o meio envolvente poderá promover a construção de novas aprendizagens por parte das crianças?**

Revisão de Literatura

3.1.1. Importância da comunidade em Educação de Infância- *mudanças de concepções*

No início do século XX, foi iniciado, por alguns sociólogos da infância, um movimento de reconceptualização da infância com a ideia de reformular a imagem da criança, defendendo a necessidade e a importância de compreender e considerar as crianças como “atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam, e não apenas dependentes dos adultos.”

(Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p. 82), realçando assim, a importância de mudar as concepções de criança e infância.

Antes desta *reconceptualização* de infância e, após a democratização do ensino e a consequente massificação do mesmo, houve uma necessidade, por parte das escolas, de uniformizar e normalizar a prática pedagógica (Formosinho, 2013) o que implicava “ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das diferenças de contextos locais e sociais” (*Idem*, p. 18). Não sendo assim reconhecido o *stock de conhecimentos* que cada criança detém quando entra para uma instituição, tal como apresentado por Ferreira (2004).

A criança, era nada mais, nada menos, vista como um ser que não fala, que apresenta ausência de saberes e raciocínio abstrato, que é ingênua e frágil (Oliveira-Formosinho, citado por Domingues & Gomes, 2015, p. 134), sendo assim, encarada como tábua rasa. Ademais, a criança era considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo” (Sarmiento, 2000, p. 155).

Porém, com este movimento iniciado por alguns sociólogos da infância, a visão de criança como ator social tem contribuído para uma mudança de paradigma, concepção do papel e da sua imagem na sociedade, começando a refletir-se e a olhar-se de forma diferente para as crianças. De acordo com Sarmiento (citado por Domingues & Gomes, 2015) no campo da Psicologia a concepção da imagem da criança sofreu algumas alterações, na medida em que as metodologias tradicionais e transmissivas que consideravam a criança como seres ingênuos, frágeis e tábuas rasas, deram lugar a novas concepções e assim, se passou a considerar a criança “na sua complexidade e na sua dimensão de competência específica, [...] dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida das crianças” (p. 34). Segundo as mesmas autoras, já no que diz respeito à Sociologia e à Pedagogia, as crianças começaram a ser encaradas como seres competentes e socialmente ativos nas suas ações, passando a ser objeto de estudo das ciências sociais.

O nascimento destas metodologias participativas vem assim centrar a educação nos interesses e necessidades das crianças, considerando, cada criança “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20). Esta mudança de paradigma, em que a criança começa a ser vista como pessoa surge assim, associado à educação para a cidadania no início do século XX, com a contribuição do Movimento da Escola Nova, por *John Dewey*

e, vem de acordo com Correia e Cosme (2011) promover conceitos como: sociedade, escola e comunidade defendendo que a escola deve proporcionar “o aprender a viver partindo de experiências concretas contextualizadas” (p. 437).

Aliado a este movimento de reinstitucionalização da escola, que começa a reconhecer a criança como ser competente e dotado de conhecimentos e, “uma nova postura face às famílias e à comunidade” (Dias, 2003, p. 51), surge em Portugal, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Esta, vem também ratificar algumas mudanças nas concepções pedagógicas, políticas e normativas, relativamente à escola transmissiva e, dar novamente importância à interação e integração da escola com a comunidade (Alves et al., 1997), começando, a valorizar “a temática das relações entre a instituição escolar e o contexto sócio-cultural e institucional envolvente (famílias, autarquias, empresas e organismos diversos)” (*Idem*, p. 44).

Assim, começa-se a assumir a importância de incluir a comunidade não só na vida da escola, como nas aprendizagens das crianças, promovendo a participação das famílias e de outros indivíduos da comunidade, de forma a incluir cada criança, como ser único e individual “no seu próprio contexto social” e usar o mesmo (espaço físico e social) “para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Correia & Cosme, 2011, p. 438).

3.1.2. Abrir as portas à comunidade: importância do contacto com o meio envolvente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Desde os seus primeiros dias de vida, as crianças são providas de um interesse e curiosidade natural que as leva a conhecer, explorar, questionar e criar ideias acerca do mundo que as rodeia. De acordo com Silva et al. (2016) é através do contacto que têm com o mundo, que as mesmas se desenvolvem e aprendem, uma vez que começam a compreender e a dar sentido àquilo que as rodeia.

Desta forma e, pretendendo-se com o ambiente educativo facilitar e promover a “coconstrução das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27), é necessário que se promovam e desenvolvam “interações e transações entre crianças e o mundo” (p.27). Assim e, mesmo sendo a sala de atividades um local promotor de aprendizagens, importa que se olhe para fora dela e, se perceba que existem locais diversificados com os quais as crianças devem contactar e tirar partido para a construção de aprendizagens.

Neste sentido, surge a necessidade de abrir as portas ao exterior, privilegiando-o como um local que traz inúmeros benefícios para as crianças, uma vez que o facto de fecharmos as crianças e, limitá-las apenas ao espaço de sala de atividades com o intuito de lhes garantirmos “maior segurança”, irá, não só prejudicá-las, ao nível do desenvolvimento da independência e responsabilidade, como também, irá impedi-las de satisfazer as suas necessidades e, de viverem de acordo com as nossas limitações e exigências (Giorgi, 1975). Tal como afirma Proot (citado por Vale, 2013) “uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes” (p. 12).

O espaço pedagógico deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28) e, por isso ao abrir as portas ao espaço exterior, o/a educador/a está não só a criar momentos educativos que irão enriquecer as aprendizagens das crianças, como a explorar as potencialidades desse espaço, dado que este “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 29). É nesta dualidade de espaços, entre o dentro e fora da sala de atividades, que se sensibiliza as crianças para as questões ambientais, que se estimula o imaginário infantil e que se envolve as mesmas no meio natural através “[d]a exploração e [da] descoberta em ambientes naturais” (Coelho, Vale, Bogotte, Figueiredo-Ferreira, Duque & Pinho, 2015, p. 112). É nesta dimensão que a exploração e a convivência com o meio exterior e, com a comunidade envolvente, permitirá às crianças desenvolver “um sentimento de admiração pelo mundo natural” (*Idem*, p. 112).

Ademais, importa referir que o contacto com o meio exterior e sucessivamente com a natureza pode ainda, melhorar a forma de como as crianças aprendem, na medida em que tal como afirma Coelho et al. (2015), “a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante.” (p. 113)

Relativamente ao meio envolvente, este é um espaço físico e social (comunidade), que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala. Assim, deve ser considerado como um espaço de prolongamento da vida da criança, isto porque “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23).

De acordo com Ferreira, Martins, Hortas e Dias (2011) é no contacto com o meio envolvente, que a criança “reconhece muitas vezes situações que já viveu, ou de que já ouviu falar no seu ambiente familiar” (p. 501). Por isso, ao serem criadas atividades em comunhão

com o seu meio, a criança sentir-se-á mais motivada e as aprendizagens serão mais significativas para si, porque efetivamente está em contacto com o seu mundo mais próximo.

Sendo que o desenvolvimento da criança, não resulta apenas da interação com o ambiente, mas também da interação social (Vygotsky, 1998), a escola, a família e a comunidade devem ser vistas como indissociáveis, na medida em que, a comunidade tem o direito e o dever de fazer, igualmente, parte da educação das crianças (Davies, 2008).

Na mesma perspetiva, Oliveira-Formosinho (2013) afirma que as crianças "pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura" (p. 98) e, por isso, as instituições devem privilegiar um contacto contínuo com o meio físico e social da criança, assumindo-o como um local de excelência, por não só facilitar o contacto da criança com a sua cultura, como a "aprendizagem empírica sobre o mundo que as rodeia" (Hortas, Ferreira, Menau, Alves, Costa & Serrão, 2011, p.51). De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) é no contacto com o meio social que as crianças constroem crenças, valores, sentimentos e costumes e, se começam a apropriar da sua cultura.

Neste sentido, os passeios e as visitas ao exterior da sala (espaço exterior) e da OE (espaço físico e social) devem ser potenciados, por trazerem não só novas aprendizagens e conteúdos, que resultam quer das características físicas do meio local, quer das interações sociais que as crianças realizam ao contactarem com as pessoas que habitam e/ou trabalham no mesmo. E ainda, por apresentarem novas ideias que serão posteriormente desenvolvidas na sala de atividades, originando assim uma continuidade educativa, bem como uma complementaridade entre as aprendizagens construídas no interior e no exterior da sala de atividades (Oliveira-Formosinho, 2013). Tal como afirma Roberts (2004):

Sair não precisa de ser uma grande excursão. Basta um passeio à volta do quarteirão ou uma visita rápida a uma loja das redondezas para proporcionar às crianças uma grande quantidade de coisas para observar, reflectir, discutir, representar e para incorporar nas brincadeiras deles. (p.157)

De acordo com Vale (2013) esta prática de *abrir as portas da sala* e, esta articulação com a comunidade e o meio envolvente integram uma grande variedade de potencialidades pedagógicas e curriculares, por permitirem prolongar o espaço educativo promovendo o "cruzamento de saberes, [e] a mobilização de diferentes áreas do saber" (Silva, 2011, p. 124) para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente: ao nível da formação pessoal e social, ao nível do conhecimento do mundo, e por fim, ao nível da expressão motora. (Silva et al., 2016)

Ao nível do conhecimento do mundo, a articulação com o meio envolvente permite à criança criar um conjunto de competências fundamentais para se pensar no espaço, tendo

“consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros” (Silva et al, p. 88) e, ainda, desenvolver competências de conhecimento do mundo físico e natural, na medida em que ao envolver-se com a natureza através de brincadeiras informais, explorações e “descobertas em ambientes naturais” (Coelho et al., 2015, p. 112), está não só a desenvolver um sentimento de admiração e respeito pelo mundo que a rodeia, como também a adquirir uma “atitude de respeito para com todos os seres vivos” (Antunes, 2015, p. 90).

Relativamente à expressão motora, a criança ao relacionar-se com o meio que a envolve, desenvolve as suas capacidades motoras, porque ao brincar ao ar livre, salta, corre e realiza atividades físicas que na sala de atividades não são possíveis de realizar. White (2013) afirma que uma das maiores necessidades da criança é movimentar-se.

Por fim, no que se refere à área da formação pessoal e social, fora do contexto de sala as crianças constroem aprendizagens relativas, à independência, a autonomia e à responsabilidade, como evidenciado em cima, mas também, desenvolvem a concentração, autodisciplina, raciocínio, capacidade de observação e competências sociais (Coelho et al., 2015). Além disso e, considerando-se que este contacto é essencial para um desenvolvimento saudável da criança, por serem estimulados os sentidos e potenciada a aprendizagem ativa, através de experiências multissensoriais em ambientes físicos e sociais, a criança desenvolve não só a criatividade e a imaginação, como também a liberdade e o olhar crítico pelo mundo que a rodeia, uma vez que aprende pela ação.

É neste sentido que a articulação com o meio envolvente e a comunidade se constitui como um recurso essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida em que permite não só que as crianças entrem em contacto direto com a sociedade e, aprendam com a sua ação, experienciando ativamente aquilo que as rodeia, como ainda assume que estas sejam no contacto com as suas realidades sociais e culturais, agentes ativos e produtores dos seus conhecimentos (Vale, 2013).

Sintetizando, aprender pela ação é aprender pela experiência, isto é, refletir acerca desta e retirar daí significados. Aprender pela ação é explorar livremente o espaço e, procurar e encontrar respostas sobre as curiosidades que as crianças possuem, interagir com a comunidade e criar estratégias para melhorar essas aprendizagens. Assim, ao abrirmos as portas da sala, a criança constrói aprendizagens com base na sua experiência social, aprendendo na interação com a comunidade e com as experiências que o meio envolvente lhe oferece (Hohmann & Weikart, 2009).

3.1.3. O papel do/a educador/a na promoção de atividades em contacto com o meio envolvente

Para que a descoberta do meio local seja efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem, é necessário que o professor invista no seu próprio conhecimento quanto às possibilidades que o meio próximo proporciona. Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem. (Ferreira, Martins, Hortas & Dias, 2011, p. 501)

Partindo do excerto supracitado, aprez-me referir que a promoção efetiva de atividades em interação com o meio envolvente/comunidade está subordinada a um leque de conhecimentos e de entendimentos que um/a educador/a deverá possuir sobre o local que envolve a OE. Uma vez que, tal conhecimento permitirá ao/à educadora/a saber quais as potencialidades que o meio oferece (Ferreira et al., 2011; Roberts, 2004), podendo assim, privilegiá-lo e explorá-lo, de modo a criar momentos educativos que enriqueçam as aprendizagens das crianças.

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) ao **abrir as portas da sala de atividades**, “à comunidade, à natureza e à cultura” (p. 27) o/a educador/a estará a potenciar o contacto das crianças com o meio exterior, considerando-o assim, “essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre crianças e o mundo” (*Idem*, 2011, p. 27).

De acordo com Hernando (2003), ao analisar e privilegiar as potencialidades do meio envolvente, o/a educador/a está não só a conhecer que recursos o meio pode oferecer, como a perceber de que forma poderá desenvolver aprendizagens experienciais com as crianças, através da observação direta, da exploração e da investigação. (p. 79) Do conhecimento destes recursos, a mesma autora, nomeia a importância de privilegiar o conhecimento do meio físico e cultural e, do meio social e económico, como forma de promoção de parcerias com a organização.

No que respeita ao meio físico e cultural envolvente, o mesmo autor (2003), refere que o conhecimento do mesmo por parte do/a educador/a, poderá trazer inúmeros benefícios para as crianças e para as organizações educativas, por poder colmatar dificuldades ao nível de espaços, como por exemplo: um JI não tem um espaço para realizar atividades de expressão motora, mas o meio envolvente tem, ao serem criadas parcerias as crianças poderão utilizar esse espaço e, assim será colmatada a dificuldade existente. E, ainda, poderá colmatar dificuldades ao nível cultural, imagine-se que uma organização educativa não tem posses económicas para alugar um autocarro para ir visitar um monumento, mas o meio local

até tem um monumento interessante, o/a educador/a poderá levar as crianças a visitar esse monumento, levando-as a pé e, assim não será negado este envolvimento no meio cultural, por falta de dinheiro.

Neste sentido, ao conhecer o meio local, poderão ser estabelecidas e criadas relações entre organizações, com vista à criação de parcerias, sendo estas fundamentais para o estabelecimento “de uma política local de educação” (Barroso, 2005, p. 128) que tem como objetivos a “coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes económicos e culturais e as próprias escolas” (*Idem*, p. 128). Do mesmo modo e, no que se refere ao meio social e económico presente no meio local, Hernando (2003) afirma que também o conhecimento deste, por parte do/a educador/a, trará inúmeros benefícios e potencialidades pedagógicas para as crianças, na medida em que permite ao profissional de educação criar relações e parcerias com as pessoas que trabalham no meio envolvente à organização, de modo a que estas possam “contribuir com as suas capacidades ou experiências” (Glauert, 2004, p. 80).

Também Katz e Chard (2009) afirmam que o conhecimento da comunidade é outra forma de aproveitar os recursos do meio envolvente, por contribuírem para a concretização de projetos, uma vez que ao conhecermos as pessoas que trabalham e vivem no meio que nos envolve e, os seus conhecimentos e competências particulares, podemos convidá-las ao JI, para que [os] possam transmitir ou demonstrar às crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

Ademais, ao potenciar um contacto com a comunidade local, o/a educador/a está não só a criar uma “rede ativa de colaboração de parceria entre a escola e o meio social envolvente” (Alves & Varela, 2012, p. 44), como a potenciar inúmeras aprendizagens às crianças, na medida em que ao potenciar o contacto com a comunidade e, ao criar relações, estará a facilitar aprendizagens significativas, ao nível da observação e da experimentação, levando as crianças a observar e a compreender o espaço que as rodeia para “uma melhor integração e participação da criança no seu meio” (Vasconcelos et al., 2011, p.105).

3.2. Roteiro metodológico

No presente capítulo explicitam-se as opções metodológicas respeitantes ao estudo levado a cabo no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, bem como as preocupações de natureza ética inerentes à prática e ao processo investigativo.

Quanto ao **quadro metodológico**, considerando a problemática em foco - “Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade

local em jardim de infância” - e os objetivos da investigação - (i) *compreender as potencialidades pedagógicas do contacto com a comunidade local e o meio envolvente para as crianças*, (ii) *promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com a comunidade local e o meio envolvente*, (iii) *analisar o envolvimento das crianças no contacto efetivo com a comunidade local* e ainda (iv) *refletir sobre os contributos desse contacto e envolvimento para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças*, optou-se por realizar uma **investigação de natureza qualitativa e interpretativa**, envolvendo-me no quotidiano das crianças e da comunidade educativa (Tomás, 2011), uma vez que a “fonte direta dos dados [foi] o ambiente natural, [...] [e o] investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Considerando os propósitos com que parti, optei por um estudo orientado pelas diretrizes da **investigação-ação**, de modo a realizar uma intervenção na prática profissional, com o fim de melhorar uma determinada problemática (Lomax, citado por Coutinho et al., 2009), neste caso *promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com o meio envolvente, de forma a potenciar o desenvolvimento de novas aprendizagens por parte das crianças*. De acordo com Coutinho (2006), o método de investigação-ação é assumido como um tipo de investigação, que se caracteriza pelo seu carácter aplicado e inspirado num padrão crítico, tendo o investigador como principal propósito intervir diretamente, não só numa situação ou num contexto, mas acima de tudo solucionar problemas reais. Assim, a investigação realizada caracteriza-se por assumir segundo Ponte (2002), uma visão questionante e problematizante e, de acordo com Coutinho et al. (2009), como sendo prática, uma vez que, o seu principal objetivo visa compreender e, praticar alterações de melhoria de uma realidade.

Deste modo, neste tipo de investigação é necessário que o investigador clarifique muito bem a problemática a que se propõe e como ela surge, bem como defina um plano de intervenção, em que a ação e a observação ocorram em simultâneo, realizando uma constante reflexão sobre o mesmo, acompanhada de uma análise avaliativa que ateste o seu impacto (Máximo-Esteves, 2008).

3.2.1. Técnicas de recolha e análise de dados

Relativamente à escolha das **técnicas e instrumentos de recolha de dados** os mesmos têm, tal como afirma Ponte (2002), como finalidade recolher dados apropriados sobre a problemática a desenvolver. Neste sentido, ao longo do período da prática fui

recorrendo a um conjunto de técnicas que se baseiam em três categorias: observação, conversação e análise de documentos (Latorre, citado por Coutinho et al., 2009, p. 373).

No que se refere à *técnica de observação* adotei na minha prática uma **observação direta participante**, uma vez que durante a mesma houve envolvimento do investigador/estagiária no contexto em que ocorreu a investigação (Sousa, 2005). Neste sentido, utilizei como *instrumentos* de observação as **notas de campo** e as **reflexões diárias** que se encontram registadas no diário de bordo e, que descreveram de forma detalhada incidentes críticos do que ocorreu no contexto e, ainda, recorri a instrumentos de registo audiovisual, como fotografias e filmagens. Estes instrumentos permitiram-me, não só, um contacto direto com a realidade e um maior entendimento do que ocorre nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008) como, intercalar inúmeros dados recolhidos de discursos, relações entre intervenientes educativos, brincadeiras e atividades (Tomás, 2011).

Já no que diz respeito às *técnicas de conversação* utilizei durante a prática profissional supervisionada, as **conversas informais/diálogos** com as crianças, de forma a perceber a sua opinião relativamente às visitas realizadas ao exterior e, entre mim e a educadora cooperante, envolvendo-a na investigação, para que pudesse partilhar as suas ideias e pontos de vista, tendo assim em vista a partilha de experiências e opiniões, que complementassem os dados recolhidos a partir do conjunto de técnicas utilizadas (Máximo-Esteves, 2008).

Optei ainda pela aplicação de **inquéritos** por questionário às mães/pais das crianças, no fim de cada visita, de forma a perceber o envolvimento das crianças na visita e, a sua opinião face à importância desta, para a criança. Assim e, sendo que de acordo com Sousa (2005) o inquérito por questionário é uma técnica que coloca questões diretamente a um interveniente, construí um inquérito composto por questões de tipo fechado e aberto, tendo como principal intenção torná-lo de preenchimento prático e simples (Carmo & Ferreira, 2008). E, ainda, conceder oportunidade aos/às inquiridos/as de intervir e acrescentar algo que considerassem pertinente para o processo. É de salientar que, antes de entregar os inquéritos às famílias, tive como intenção envolver a Direção e a Equipa de sala no processo de aprovação dos mesmos com o objetivo, não só, de acolher sugestões e obter uma versão final, como de modo a envolvê-las em todo o processo investigativo.

Realizei ainda, duas **entrevistas semi-diretivas**, uma à educadora cooperante e outra à diretora pedagógica, já que são “o primeiro método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 192) de forma a conhecer as múltiplas interpretações das entrevistadas sobre a realidade em questão (Meirinhos &

Osório, 2010). Para o efeito construí previamente dois guiões (cf. anexo M e N), tendo como principal intuito conhecer e compreender as perspetivas e as conceções das entrevistadas acerca do contacto das crianças com a comunidade local e, com o meio envolvente.

Quanto às *técnicas de análise de documentos* analisei **documentos normativos** da instituição como o RI, **as entrevistas** realizadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica e o **inquérito por questionário** realizado às/aos mães/pais no fim de cada visita e, ainda **documentos relacionados com a problemática** da investigação, de modo a aprofundar um leque mais variado de conhecimentos sobre o assunto e, fundamentar alguns dados recolhidos.

Após a recolha de dados, através das técnicas e instrumentos acima mencionados, tornou-se necessário proceder à **sua análise**, de forma a chegar a diversas conclusões (Sousa, 2005), utilizando para isso a análise de conteúdo. De acordo com Krippendorff (citado por Vala, 1986) a *análise de conteúdo* define-se como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p. 103), assim, é com base nestas inferências que podemos passar da simples descrição à interpretação.

Em concordância, Vala (1986) afirma que a finalidade da análise de conteúdo é justamente a realização de inferências acerca dos dados que foram organizados e recolhidos previamente. Como tal, foi através desta técnica que analisei o material reunido durante a recolha de dados, isto é: as respostas às questões abertas dos inquéritos às famílias, as notas de campo e, as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica, na medida em que esta análise permite a classificação de dados, reduzindo-os em dimensões mais manejáveis e interpretáveis (Ávila de Lima, 2013, p. 7). Assim, de forma a *analisar os dados*, procedi primeiramente à **exploração do material**, em que foram identificadas Unidades de Registo e definidos indicadores, de seguida à **categorização**, de forma a reduzir a complexidade das informações recolhidas (Vala, 1989) e, por fim à **construção de matrizes de análise**, que sintetizam a informação recolhida, de forma a compreender aquilo que estava “por trás” do discurso dos inquiridos (Silva & Fossá, 2013).

No que se refere ao processo de organização e categorização das **notas de campo** (cf. anexo S) este foi um processo de **análise dedutivo**, uma vez que se partiu das dimensões das áreas de conteúdo das OCEPE (2016) para organizar a informação. Tendo em conta a revisão de literatura efetuada e, sendo que diversos autores afirmam que o contacto com a comunidade e o meio envolvente promove diversas aprendizagens ao nível das áreas de

conteúdo das OCEPE optei por categorizar as notas de campo, tendo em conta estas dimensões, de forma a mostrar evidências dessas mesmas aprendizagens.

Já no que concerne aos **inquéritos por questionário** (famílias), designadamente, das respostas dadas às questões abertas, procedeu-se à categorização dos mesmos, realizando-se um processo de **análise indutivo**, na medida em que apesar de os mesmos serem realizados às famílias no fim de cada visita decidiu-se de forma a categorizar os dados, realizar uma análise global de todas as visitas. Isto é, não foi discriminada a análise feita para cada visita, mas sim foi realizada uma análise global de todos os inquéritos realizados, codificando-os por números, sendo 25 inquéritos, de forma a manter o anonimato dos inquiridos (cf. anexo Q). No que diz respeito aos *dados quantitativos* oriundos da resposta dada à questão fechada, estes foram submetidos a tratamento estatístico, nomeadamente a uma distribuição de frequências, representada num gráfico circular (cf. anexo R).

Categorizou-se ainda, o conteúdo das entrevistas à educadora cooperante e à diretora pedagógica (cf. anexo O), realizando-se primeiramente, a pré-análise, isto é a transcrição das entrevistas, de seguida, a exploração do material, identificando-se as unidades de registo e definindo-se indicadores e, por fim o tratamento dos resultados e interpretação, dando assim forma à categorização dos dados (Bardin, 2004).

Com base em todo este processo acima descrito foi possível assim, analisar os dados recolhidos e, cruzá-los com a fundamentação teórica para justificar a problemática, através da triangulação *de dados* (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013), de forma a proceder à sua discussão.

3.3. Roteiro ético

Por último e, sendo a **dimensão ética** uma perspetiva fundamental em investigação com crianças, durante a PPS II, tive como principal objetivo assegurar um conjunto de *princípios éticos e deontológicos*, a partir da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), que nortearam a minha prática e concorrem num *roteiro ético* (cf. anexo K) que estabelece um referencial para toda a minha ação enquanto investigadora e estagiária.

Partindo de um dos compromissos inerentes à Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) defini como princípio fundamental da minha prática, e tendo por base a minha investigação, “promover [às crianças] a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).

De seguida, assegurei e garanti a todos os participantes da investigação, os princípios que *garantem a salvaguarda da confidencialidade e da privacidade*, sendo codificados/omitidos os nomes das crianças, das famílias, dos agentes educativos e da OE e, ocultados os rostos das mesmas nas fotografias; *os possíveis custos/benefícios da investigação*, de forma a garantir que a investigação não traria quaisquer custos prejudiciais para as crianças; *respeitar as crianças como seres únicos e individuais, os seus interesses e as suas capacidades*, garantindo assim que as opiniões e interesses, assim como os seus direitos, fossem respeitados, mesmo que pusessem em causa a investigação; *informar e respeitar a equipa educativa*, apresentando os objetivos da investigação e promovendo a sua participação na mesma e, por último, *o consentimento informado*, de forma a receber a autorização das crianças e das famílias para a realização da investigação, nomeadamente a autorização de fotografias e vídeos.

3.4. Plano de ação

Antes da apresentação e discussão dos dados, torna-se necessário referir de que forma se agiu perante a problemática identificada. Neste sentido, no presente subcapítulo pretende-se evidenciar o trabalho que foi desenvolvido ao longo da PPS II, tendo por base o que já foi mencionado anteriormente, no que diz respeito à problemática “Abrir as portas para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância”.

Durante a PPS II tive como principal objetivo, durante a prática, intervir ao nível desta problemática para poder realizar não só uma investigação sobre a mesma, mas, acima de tudo, para poder contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças em contacto com a comunidade, uma vez que considero que a articulação com a mesma traz inúmeros benefícios para as mesmas. Assim, tendo por base as diretrizes da **investigação-ação**, elaborei um **plano de ação** tendo em conta quatro momentos: 1) planificação flexível; 2) ação; 3) observação; 4) reflexão (Máximo-Esteves, 2008), no qual estruturei o trabalho a desenvolver, tendo por base, não só as características do contexto socioeducativo, essencialmente do grupo de crianças, como as características do meio que envolve a OE e ainda os interesses e opiniões das crianças sobre as visitas que queriam realizar ao meio exterior.

Neste sentido, no plano de ação (figura 1) foi incluído um conjunto de atividades realizadas em articulação com a comunidade local, os objetivos específicos na ótica da criança e, ainda os objetivos gerais. (cf. anexo L)

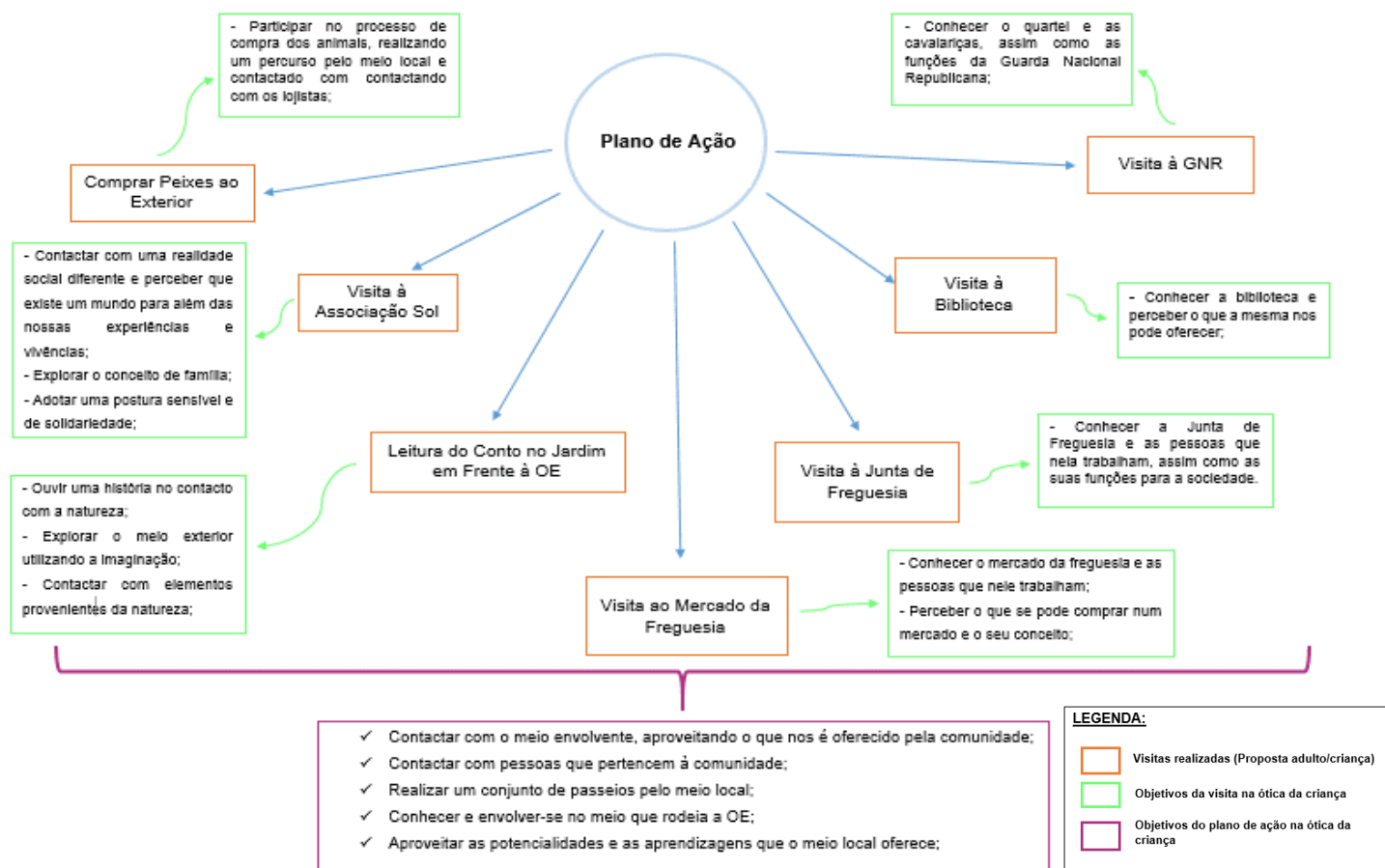


Figura 1. Plano de Ação (autoria própria)

3.5. Apresentação e discussão dos dados

A última fase do processo de análise dos dados corresponde à apresentação e discussão dos dados, isto é, à fase de “verificação empírica” (Quivy & Campenhoudt 1992, p. 211), uma vez que é nesta fase que se analisam os dados recolhidos através dos instrumentos e técnicas utilizadas, como um todo estruturado e significativo e, se procura explicitar os produtos da investigação e interpretação dos mesmos, tendo por objetivo responder às questões que nortearam a investigação.

Neste sentido, para a concretização deste ponto, foi necessário realizar uma análise tendo como base os dados recolhidos através das diversas fontes – Entrevistas semi-diretivas

à educadora cooperante e à diretora pedagógica, notas de campo e inquéritos por questionário às famílias, complementando-os com literatura especializada.

3.5.1. O contacto com a comunidade/meio envolvente na ótica dos adultos – as perspetivas da educadora cooperante e da diretora pedagógica

Foi com o intuito de conhecer e compreender as perspetivas e as conceções da diretora pedagógica e da educadora de infância acerca do contacto com a comunidade local e o meio envolvente e, responder à minha questão inicial – De que forma pode a equipa potenciar este contacto com a comunidade e o meio envolvente? – que considerei fundamental realizar entrevistas.

Primeiramente, importa salientar que de forma a realizar um cruzamento de informações entre as duas entrevistas realizadas, à diretora pedagógica (D1) e à educadora cooperante (E1), procedeu-se à análise de conteúdo, isto é: a um processo de tratamento de informação (Vala, 1986; Esteves, 2006) do “corpus documental” (Esteves, 2006, p.112), de modo a “reduzir e sintetizar a quantidade de informação disponível para [suceder] a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados.” (Ávila de Lima, 2013, p. 7).

Assim sendo, de modo a chegar à interpretação e análise que irei apresentar de seguida, tal como já foi referido, foi necessário de forma a organizar os dados, proceder à seleção e recorte de segmentos das respostas dadas pela educadora cooperante e pela diretora pedagógica às entrevistas, resultando assim em unidades de registo que, posteriormente, foram agrupadas tendo em conta: categorias, subcategorias e indicadores (cf. anexo O).

Começando por perceber as conceções e perspetivas da diretora pedagógica e da educadora cooperante acerca do contacto com a comunidade local e meio envolvente, pude constatar através da análise dos dados recolhidos através das entrevistas, que tanto uma profissional, como a outra, consideram que o contacto com a comunidade/meio envolvente é muito importante tanto para as crianças, como para a OE, uma vez que traz inúmeras vantagens, surgindo assim a categoria *Vantagens da promoção do contacto com a comunidade local*. De acordo com as profissionais de educação, este contacto traz vantagens ao nível do *enriquecimento pedagógico*, na medida em que leva: *ao conhecimento de novos locais, contribui para novos conhecimentos e aprendizagens, funciona como mediador*

cultural e, por isso o “educador deve aproveitar todos os recursos” (E1) e, *promove a exploração do meio envolvente*.

De seguida e, de modo a dar resposta à questão **“De que forma pode a equipa potenciar este contacto com a comunidade e o meio envolvente?”** pretendi perceber qual a relação estabelecida entre a OE e a comunidade local e, de que forma esta era potenciada ao nível da sala de atividades e a nível organizacional. Assim e, tendo por base a análise de conteúdo realizada às entrevistas foi possível constatar que tanto a *nível da sala de atividades, como a nível organizacional*, eram adotadas *Estratégias para promover o contacto com a comunidade*, sendo assim contemplado pela educadora cooperante o contacto com a comunidade no projeto de sala: *“No projeto de sala é sempre contemplada esta dimensão, aproveitando os recursos existentes na comunidade para os projetos desenvolvidos na sala”* (E1) e, pela diretora pedagógica, uma vez que tenta *integrar a organização educativa na comunidade*, considerando-a *“riquíssima”* e por isso tenta abrir as portas à comunidade e *“facilitar este envolvimento com as crianças”* (D1).

No que diz respeito à *relação estabelecida entre a organização educativa/comunidade local*, com base na análise dos dados constatou-se que esta tem algumas *potencialidades* e alguns *constrangimentos*. Dentro das potencialidades, tanto a diretora pedagógica, como a educadora cooperante, nomeiam a *parceria* com a junta de freguesia e a *proximidade com o meio*, uma potencialidade para o estabelecimento de uma relação mais segura, considerando que estas parcerias levam a uma *“relação de proximidade e de aproveitar o que a comunidade tem para nos dar”* (E1).

De acordo com Hernando (2003) ao analisar e privilegiar as potencialidades do meio envolvente, os profissionais de educação estão não só, a conhecer que recursos o meio pode oferecer, como a perceber de que forma poderão desenvolver aprendizagens experienciais com as crianças, através da observação direta, da exploração e da investigação (p. 79). Este conhecimento poderá levar assim ao estabelecimento e criação de relações entre organizações, com vista à criação de parcerias, sendo estas fundamentais para o estabelecimento “de uma política local de educação” (Barroso, 2005, p. 128).

Em concordância Alves e Varela (2012) assumem que a criação de uma “rede ativa de colaboração de parceria entre a escola e o meio social envolvente” (p. 44) pode potenciar e facilitar aprendizagens significativas, ao nível da observação e da experimentação, por parte das crianças, levando-as a observar e a compreender o espaço que as rodeia.

Quer a educadora cooperante, quer a diretora pedagógica assumiram que a relação estabelecida com a comunidade/meio envolvente tem além das potencialidades, alguns

constrangimentos, tais como: os *recursos humanos*, dada a falta de pessoas para “sair a pé” (E1) e os *meios de transporte*, que são “*muito caros*” (E1).

Em suma, de acordo com a análise de conteúdo realizada, posso concluir que tanto a diretora pedagógica, como a educadora cooperante assumem que o meio/comunidade envolvente trazem inúmeras vantagens para as crianças e para a OE e, que há um esforço para conseguir “levar” as crianças a conhecê-la. No entanto, apesar de terem uma parceria com a junta de freguesia, a mesma só não chega para que este contacto efetivo seja promovido, o que faz com que a OE ainda não esteja tão integrada na comunidade como queria.

3.5.2. Aprendizagens promovidas no contacto com a comunidade local e o meio envolvente

Ao observar os dados, de forma a conceder-lhe significado, a triangulação dos mesmos foi de sublima importância. De acordo com Azevedo et al. (2013), “A triangulação significa olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados” (p. 4). Desta forma, ao analisar as diversas fontes procurei realizar uma reflexão mais rica e assertiva que, por sua vez, me levou a sustentar mais as conclusões.

Uma das questões colocadas para esta investigação foi “**De que modo é que as crianças podem conhecer o meio que as envolve?**”. Tal como já foi apresentado no capítulo da *revisão de literatura* as crianças desde os seus primeiros dias de vida, são providas de um interesse e curiosidade natural que as leva a conhecer, explorar, questionar e criar ideias acerca do mundo que as rodeia. E, por isso, o contacto com o meio/comunidade que a envolve deve ser estimulado e incluído na sua rotina, na medida em que é através do contacto que têm com o mundo, que as mesmas se desenvolvem e aprendem, começando a compreender e a dar sentido àquilo que as rodeia (Silva et al., 2016).

Neste sentido e, de modo a responder a esta questão, realizei durante a minha ação pedagógica, tal como referenciado no subcapítulo *plano de ação*, um conjunto de visitas pelo meio/comunidade local com o propósito de envolver as crianças no mundo que as rodeia. E, perceber quais as potencialidades que o mesmo oferece às crianças, dando assim resposta à minha última questão “**De que forma o contacto com a comunidade local e o meio envolvente poderá promover a construção de novas aprendizagens por parte das crianças?**”. Neste sentido, ao longo do período de estágio e no decorrer do plano de ação, que consistiu nesta investigação, pretendi registar os momentos observados durante as

visitas e, as conversas/diálogos informais que ia tendo com as crianças em notas de campo, de modo a perceber quais os contributos que este contacto com a comunidade local e o meio envolvente alberga para a aprendizagem das crianças.

Assim, tendo por base o conteúdo recolhido através das notas de campo e, tendo em conta que esta prática de *abrir as portas da sala* e, esta articulação com a comunidade e o meio envolvente, promove o cruzamento de saberes e a mobilização das diferentes áreas do saber pressupostas nas OCEPE (Vale, 2013; Silva, 2011), nomeadamente: ao nível da formação pessoal e social, ao nível do conhecimento do mundo e, por fim, ao nível da expressão motora (Silva et al., 2016), optei por categorizar os dados em função das aprendizagens promovidas tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE, mostrando assim evidências de que todas as áreas de conteúdo estão presentes nas visitas realizadas, contribuindo assim para a aprendizagem das crianças.

Da análise de conteúdo realizada às notas de campo, surgiram como categorias as dimensões: *Área da Formação Pessoal e Social*, *Área da Expressão e Comunicação* e a *Área do Conhecimento do Mundo*, tal como apresentado na tabela 1, abaixo representada.

Tabela 1.

Análise categorial das notas de campo tendo por base as áreas de conteúdo das OCEPE (2016)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Área da Formação Pessoal e Social	Convivência democrática e cidadania	Conhecimento e valorização do meio social	4
		Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros.	2
Área da Expressão e Comunicação	Expressão Motora	Exploração livre do espaço e movimento	1
	Expressão Artística	Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético	1
		Descreve, analisa e reflete sobre o que olha e vê	2
	Jogo Dramático/Teatro	Representa situações/criaturas reais	1
	Linguagem Oral	Expressa oralmente as suas opiniões	2
	Matemática	Resolve problemas do quotidiano que envolvem pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.	2
Área do Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Meio Social	Conhecimento dos contextos mais próximos	3
	Conhecimento do Meio Físico e Natural	Consciência ambiental	1

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Com efeito, tendo em conta a tabela 1, o meio/comunidade envolvente revelou-se um espaço de oportunidades de conhecimento e aprendizagens para as crianças. Assim, a partir da análise das notas de campo (onde constam comentários das crianças e observações dos adultos) foi notório que as crianças quando realizavam as visitas à comunidade local invocavam conhecimentos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo.

É a partir das áreas de conteúdo disponíveis nas OCEPE (2016) que explicitarei de que modo as visitas se tornaram um leque de oportunidades e aprendizagens para as crianças.

Primeiramente e, no que se refere à área da Formação Pessoal e Social, apurou-se que as visitas desenvolvidas contribuíram para que as crianças desenvolvessem a *Convivência Democrática e Cidadania*, designadamente: *conhecimento e valorização do meio social e o respeito pela diversidade e solidariedade com os outros*. Relativamente ao primeiro indicador, constatou-se que foi a este nível que as crianças realizaram mais aprendizagens, reunindo o número mais elevado de frequências. Com efeito, os dados apontam para que as crianças tenham desenvolvido o conhecimento e interação social com as pessoas que habitam naquela freguesia, a título de exemplo:

“Ao caminharmos encontrámos duas senhoras idosas que puseram conversa com as crianças: Senhora: *Olá, tão lindos! Onde vão?* G [4 anos]: *Vamos entregar brinquedos às crianças que não têm...*, Senhora: *A sério? E onde é esse sítio?* M [5 anos]: *É ali à frente... É a associação sol...* (apontando com o braço), Senhora: *Então vão lá... E bom natal para todos...*, G [4 anos]: *Bom natal!* (grita, olhando para trás)” (NC 179, 21/12/2018)

De acordo com Vygotsky (1998) este contacto e interação social, desenvolve nas crianças o conhecimento do outro e o seu envolvimento no meio através do contacto e comunicação e, ainda (co) constrói significados.

No que diz respeito ao segundo indicador, o facto de a criança conhecer novas realidades e pessoas com culturas e maneiras de viver diferentes das suas, levou ao desenvolvimento do *respeito e solidariedade pelo outro*, sendo esta uma aprendizagem fundamental. Como defende Oliveira-Formosinho (2013) é no contacto com o meio social que as crianças constroem crenças, valores, sentimentos e costumes e se começam a apropriar da sua cultura.

Em segundo lugar e, no que diz respeito à área da Expressão e Comunicação através da análise das notas de campo, evidenciaram-se aprendizagens ao nível: (i) da *expressão*

motora, (ii) da *expressão artística*, (iii) do *jogo dramático/teatro*, (iv) da *linguagem oral* e da (v) *matemática*.

Olhando para as frequências da tabela 1, verifica-se que as subcategorias que se destacam prendem-se com a *linguagem oral*, a *matemática* e a *expressão artística*. Tendo em conta a linguagem oral, o indicador *expressa oralmente as suas opiniões*, destaca-se do meu ponto de vista, pela liberdade e espaço que sempre dei às crianças para expressarem as suas opiniões sobre as visitas, exemplo disso é o seguinte excerto de uma NC:

Estagiária: *Então contem-me lá, gostaram da visita à biblioteca?*

MC [4 anos]: *Eu gostei muito...*

C [4 anos]: *A biblioteca era muito grande! Eu gostei muito... Podemos lá voltar...*

Estagiária: *Se calhar com a Filipa já não, mas a MJ [educadora] acho que não se importa de lá ir outra vez...*

L [4 anos]: *Eu também gostei muito! A biblioteca tinha muitos livros giros...* (excerto da NC 214, 18/01/2019)

Focando o olhar na área da *matemática*, foi possível constatar também que as visitas ao exterior terão contribuído para aprendizagens a esse nível, não sendo preciso realizar nenhuma atividade intencional, como é exemplo: “Enquanto caminhamos até à junta de freguesia, observo a MC [4 anos], a L [4 anos], a C [4 anos] e a A [4 anos] a contarem as pedras da calçada que vão pisando” (NC 209), em que as crianças foram contando as pedras da calçada recorrendo à adição.

Por fim, no que concerne à categoria *conhecimento do mundo*, sair do contexto de sala alarga as possibilidades exploratórias das crianças, uma vez que se relacionam diretamente com o mundo em que vivem, familiarizando-se com as dinâmicas sociais do seu território (Alves & Varela, 2012). Neste sentido, verifica-se que nas notas de campo sobressaíram aprendizagens ao nível do *conhecimento do meio social* e do *conhecimento do meio físico e natural*. Relativamente à primeira, é de realçar que as visitas ao meio envolvente e à comunidade local levaram ao *conhecimento das crianças dos contextos mais próximos*, como verificado no seguinte excerto:

Durante o trajeto para o teatro, vejo que as crianças olham muito ao seu redor, observando as lojas, as casas, os jardins e os monumentos por que passam. Assim, ao longo do caminho decido questioná-los sobre o que observam:

Eu: *DM o que é esta loja?*

DM: *É uma farmácia!*

Eu: *Como sabes?*

DM: *Já vim aqui com a minha mãe!* (Nota de campo 93, 15/11/2018)

De acordo com Ferreira et al. (2011) é no contacto com o meio que a envolve, que a criança “reconhece muitas vezes situações que já viveu, ou de que já ouviu falar no seu

ambiente familiar” (p. 501) e, por isso ao serem criadas atividades em comunhão com o seu meio, a criança sente-se mais motivada e as aprendizagens são mais significativas para si, porque efetivamente está em contacto com o seu mundo mais próximo. Esta motivação das crianças pode expandir as aprendizagens que decorrem naturalmente da relação e diálogo entre a educação e a cultura dando significado aos conhecimentos que as crianças vão construindo (Paiva, 2009).

Já no que se refere ao conhecimento do meio físico e natural, surge a ideia de tomada de *consciência ambiental*, uma vez que uma criança do grupo enquanto caminhávamos no exterior notou a existência de lixo na rua e ficou sensibilizada com o que via. Segundo Coelho et al. (2015) é através destas atividades e do contacto com o exterior que se sensibiliza as crianças para as questões ambientais, que se estimula o imaginário infantil e que as crianças são inspiradas a desenvolver “um sentimento de admiração pelo mundo natural” (p. 112).

Face à informação que reuni, através dos dados e, concordando com o referido por Coelho et al. (2015) verifica-se que o facto de se abrir as portas à comunidade e ao meio envolvente leva a que sejam criados momentos educativos que enriquecem as aprendizagens das crianças, uma vez que “a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante.” (p. 113). Estas novas aprendizagens e conteúdos, resultam não só das características físicas do meio local e, das interações sociais que as crianças realizam ao contactarem com as pessoas que habitam e/ou trabalham no mesmo, como novas ideias que serão posteriormente desenvolvidas na sala de atividades, originando assim uma continuidade educativa, bem como uma complementaridade entre as aprendizagens construídas no interior e no exterior da sala de atividades. (Oliveira-Formosinho, 2013).

Assim, pode-se concluir que a investigação traduziu-se numa multiplicidade de experiências, vivências e aprendizagens benéficas para as crianças, contribuindo, através da exploração do seu meio envolvente, para o seu desenvolvimento integral (cognitivo, social, cultural, físico e emocional).

3.5.3. Importância atribuída às visitas para as crianças versus Importância atribuída pelas famílias às visitas realizadas pelas crianças

Foi com o objetivo de compreender melhor as opiniões de cada criança, como ser único e individual sobre as visitas, que realizei um **inquérito por questionário a cada família**,

no fim de cada uma das visitas, de modo a perceber não só as concepções das crianças sobre as visitas e a sua visão sobre a importância das mesmas para o seu desenvolvimento e aprendizagem, como as concepções das famílias sobre a importância das visitas para os seus educandos, de forma a poder avaliar assim o meu plano de ação e, perceber se tinha conseguido cumprir com os meus objetivos da investigação.

Assim, de modo a analisar o conteúdo das respostas aos questionários, procedi novamente à análise de conteúdo, realizando um processo de análise indutivo, na medida em se realizou uma análise global de todas as visitas, isto é não foi discriminada a análise feita para cada visita, mas sim foi realizada uma análise global de todos os inquéritos realizados. (cf. anexo Q)

Sendo as crianças que dão sentido à sua aprendizagem, a escuta das suas vozes permite ao/à educador/a compreender as suas “interpretações, intenções e culturas.” (Azevedo, 2015, p. 139). Assim, a tabela apresentada em seguida (cf. Tabela 2) resulta da organização da informação recolhida junto dos familiares das crianças, através dos seus relatos sobre as visitas e, é a partir da mesma que será realizada uma análise das potencialidades identificadas, complementando-os com bibliografia especializada, de modo a responder a outra das questões orientadoras da investigação, nomeadamente, **“Quais as potencialidades que o contacto com a comunidade local e o meio envolvente podem oferecer para o desenvolvimento grupo?”**.

Tabela 2.

Análise de conteúdo da importância das visitas para as crianças

Subcategoria: Importância das visitas para as crianças			
Indicadores	Unidades de Registo (exemplos)	Freq.	Nº de sujeitos
Contactar/Conviver com novas pessoas	“Comentou que pôde conviver com outros meninos” (I22)	5	5
Contactar com realidades desconhecidas	“Ficou a saber que existe um centro de poder local que decide pela população onde o próprio se insere” (I14)	4	4
Conhecer novos lugares	“Disse que não precisava de ir mais ao Pingo Doce comprar coisas boas para comer, pois no mercado era melhor e mais fresco” (I20)	5	5
Explorar o espaço	“Contou que a Filipa leu uma história sobre um tigre e que no final fizeram uma brincadeira de fugir do tigre” (I23)	4	3

Adquirir novo vocabulário	“Mostrou bastante vontade de verbalizar o que viu e aprendeu, (...) usando vocabulário que também é novo” (I13)	1	1
Partilha	“Ficou bastante contente por terem ido dar a outros meninos os presentes de natal. Valorizou bastante a iniciativa” (I3)	3	3

Nota. Elaboração Própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Da análise das respostas das crianças referidas nos questionários, há dois indicadores que se destacam dos demais – *o contactar/conviver com novas pessoas* – e *o conhecer novos lugares* – referidas por 5 sujeitos, de facto, de acordo com as vozes das crianças, as visitas foram importantes, principalmente, para “*conviver com outros meninos*” (I22) e com outras pessoas que habitam/trabalham na comunidade, considerando que com estas aprendiam coisas: “ (...) *Comentou que a Sra. Peixeira lhe ensinou muita coisa sobre o choco*” (I8) e, ainda para “*passar e conhecer lugares diferentes*” (I9). De acordo com Roberts (2004) as saídas ao exterior são um meio de as crianças aprenderem não só mais acerca delas próprias, como “*das outras pessoas que as rodeiam*” (p. 156).

Focando agora o olhar nas respostas das famílias, foi por as considerar como o primeiro suporte de desenvolvimento e crescimento das crianças, e a “primeira instância educativa do individuo” (Homem, 2002, p. 36) que decidi incluí-las na investigação e, na avaliação do meu plano de ação, tentando compreender as suas conceções sobre a importância das visitas realizadas, assim como o grau de importância que consideram que as mesmas tiveram para as crianças.

De acordo com a análise dos dados realizada através das respostas dadas aos inquiridos, foi possível constatar, tal como apresentado no gráfico 1, que a maioria das famílias (56%) considera que as visitas foram *muito importantes* para as crianças, atribuindo-lhe o grau número 5. Isto deve-se ao facto de, tal como apresentado nas justificações dos inquiridos, estas promoverem às crianças inúmeras aprendizagens e potencialidades para o seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível: do *contacto e aproximação com o meio envolvente*, sendo referida por 4 sujeitos, sendo que um deles refere este fator mais que uma vez, na medida em que “*ajudam à introdução à sociedade local*” (I14) e “*reforça[m] a ligação delas [crianças] com o mundo*” (I21). Em concordância, Vale (2013) também assume que a articulação com o meio envolvente e a comunidade se constitui como um recurso essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida em que permite não só que as crianças entrem em contacto direto com a sociedade, como aprendam com a sua ação.

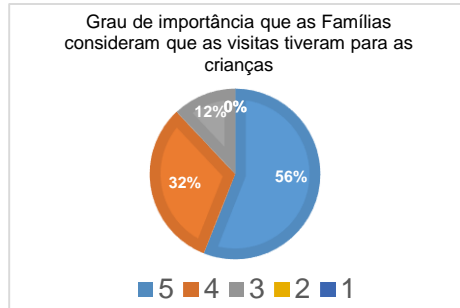


Gráfico 1. Grau de importância das visitas para as crianças pela voz das famílias. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2019.

De seguida, destaca-se o indicador *Promover a relação com os intervenientes da comunidade local*, referida por 6 sujeitos. Segundo os sujeitos, este indicador consiste noutra vantagem das visitas, na medida em que só ao contactarem com a comunidade e, com outras pessoas se pode conviver com “*peças diferentes*” (I7) e promover-se a “*sociabilidade das crianças com a comunidade*” (I21). Só através deste contacto com a comunidade e, conhecimento do outro é possível, de acordo com as famílias, que as crianças enriqueçam as suas competências. Por este motivo, *Enriquecer o desenvolvimento das crianças e das suas competências* foi outra das vantagens das visitas para as crianças mais referidas, por 6 sujeitos, sendo que esta articulação com a comunidade “*enriquece o desenvolvimento das crianças a nível social e emocional*” (I23), permite o “*auto-conhecimento e o desenvolvimento pessoal*” (I5) e, possibilita a “*observação individual da criança e as relações que daí retira*” (I8).

Por fim, as famílias destacaram ainda três vantagens que foram importantes ao longo das visitas, entre eles está: *promover novos conhecimentos, promover aprendizagens significativas e promover novas vivências e experiências na sociedade*. De acordo com os inquiridos, em contacto com a comunidade, as crianças puderam não só “*(...) aprender muito mais...e melhor! [De] maneira divertida e entusiasmante*” (I12), adquirir “*novas experiências e conhecimentos*” (I9), “*conhecer outras realidades e também partilhar*” (I22) e, ainda, aprenderam a “*vivenciar experiências do dia-a-dia e o dia-a-dia da sociedade à sua volta*” (I23) e “*experienciar sítios e situações que nos são conhecidos mas que ainda não foram explorados*” (I18).

De forma a concluir a análise e discussão dos dados, aprez-me afirmar que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados – notas de campo, entrevistas semi-diretivas e inquéritos por questionário – e a sua análise, me permitiram efetivamente adquirir um leque de conhecimentos acerca da problemática em estudo e, alcançar evidências que respondem tanto às minhas questões iniciais, como suportam a minha convicção de que o contacto com a comunidade/ meio envolvente traz inúmeros benefícios para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, ao nível das dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais.

Resumindo, pude constatar através da análise dos dados que as crianças ao contactarem com o seu meio sociocultural constroem não só aprendizagens sociais, como aprendizagens relativas às diversas áreas do seu desenvolvimento, sendo estas contextualizadas com a vida em sociedade. O que me leva a considerar assim, que o contacto e envolvimento da OE com a comunidade é determinante, dado que permite ampliar e enriquecer situações de aprendizagem, promover a partilha de saberes e sentimento de pertença a essa mesma comunidade, uma vez que as crianças "pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 98) e, ainda, promover um clima de comunicação e cooperação, que facilita a "aprendizagem empírica sobre o mundo que as rodeia" (Hortas et al., 2011, p. 51).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando...A certeza de que é preciso continuar...A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...Portanto devemos fazer:
Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro.

(Fernando Pessoa, citado por Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17)

Com o terminar de um percurso, efetivamente, apraz-me partir de Fernando Pessoa, para concluir que os períodos de PPS [I e II] se constituíram-se, inequivocamente, como períodos de aprendizagens e de reconstrução, não só profissional, mas também pessoal, merecendo por isso, uma reflexão sobre todo o caminho percorrido, reconhecendo, o que foi vivido, as pessoas que se cruzaram neste caminho, as inquietudes e preocupações, as dificuldades e as potencialidades, os princípios que nortearam a minha prática e, o impacto desta experiência no meu percurso, sendo que procuro fazer sempre melhor e, crescer, crescer para educar.

Terminado este caminho, emergem sentimentos de saudade, alegria e competência, saudade de tudo o que vivi e, das crianças e equipas educativas extraordinárias com quem tive oportunidade de partilhar estas experiências, alegria por ter sido tão bem recebida e, de forma calorosa e carinhosamente tratada e, competência, por sentir que termino esta etapa cumprindo a minha missão e, deixando um pouco de mim por onde passei.

Estando um/a educador/a sempre em processo de construção e aprendizagem, ao debruçar-me sobre a construção da minha profissionalidade, sinto que o caminho traçado durante os períodos de PPS I e II proporcionaram-me não só períodos de “experimentação na prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31), como também me permitiram contactar e tornar-me próxima de “contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão” (Alarcão, 1996, p. 14).

Neste sentido, sendo que a reflexão sobre uma situação educativa concede, a um/a profissional/a de educação, benefícios - particularmente ao nível da compreensão dessa mesma realidade educativa e da consciencialização dos aspetos que podem ser melhorados na prática pedagógica - durante este caminho **a reflexão sobre a ação** foi um aspeto privilegiado. Por implicar o entendimento da complexidade do processo educativo, uma vez que “a um profissional deve-se “exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (Alarcão, 1996, p. 13). Este sentido de reflexão constante concedeu-me um pensar reflexivo sobre a prática, levando-me a adequá-la e melhorá-la ao longo do tempo, uma vez que segundo Moreira (2010), o desenvolvimento profissional resulta do balanço entre a teoria e a prática, por se encontrarem em constante modificação e construção.

Durante este processo de reflexividade, assumi ainda a importância da *autoavaliação* e do *autoquestionamento* como parte integrante do meu dia-a-dia, por acreditar que só através da reflexão e do questionamento da prática, poderei identificar lacunas na minha ação e assim, melhorá-la. Tal como defende Freire (1991) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador (...) a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (p. 58).

Por isto, aprez-me afirmar que **refletir sobre a minha prática** permitiu-me assumir fraquezas, olhar para mim e reconhecer os meus erros, transformando-os e dando respostas assertivas a cada um dos intervenientes educativos (crianças, equipa educativa e famílias). Assim, este processo de reflexão possibilitou-me a **autoformação constante**, assente num *continuum* de observação, ação, reflexão e (re) construção da identidade profissional, tendo como principal necessidade a renovação do conhecimento, uma vez que estou certa de que teorias e metodologias, que não sofram observações estarão condenadas a ser esquecidas (Tomás, 2011).

Ao considerar que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 1991, p. 16), para além da reflexão e questionamento

ativo, durante a prática senti ainda necessidade de **ampliar e aprofundar alguns conhecimentos** para que houvesse êxito neste meu processo de formação. Assim, permiti-me estar aberta a uma análise crítica e construtiva sobre mim própria, permitindo-me ouvir e, também ouvir a equipa educativa, com quem privei em ambos os estágios, ouvir a minha professora orientadora e ouvir os professores das unidades curriculares. Neste processo de aprendizagem, as educadoras cooperantes, com quem privei, assumiram um papel determinante, por me terem ajudado a aperfeiçoar a minha postura e a minha personalidade, muitas vezes sem saber.

Partindo assim deste constante processo de reflexividade, assumo que o percurso vivido foi envolto em inúmeras aprendizagens e me permitiu vivenciar de perto, a profissão de educador/a de infância, constituindo-se assim, num impulsionador do começo da construção enquanto futura educadora de infância, afirmo o *começo* pois acredito que com experiências futuras, a minha identidade enquanto educadora terá ainda muitos progressos.

Assim e, redirecionando o olhar mais aprofundado e reflexivo sobre a minha intervenção educativa, procurei durante os períodos de PPS, observar as dinâmicas das salas de atividades, as práticas educativas e, os interesses e necessidades dos grupos. Apostando, no respeito por cada **criança enquanto sujeito ativo e detentor de direitos**, conseguindo assim, **estabelecer uma relação de proximidade com os grupos de crianças** – sendo esta a grande “arma” de sucesso para a prática de um/a educador/a de infância – e conjugar num só conceito, **o educar e o cuidar**, como vertentes indissociáveis, transmitindo-lhes aprendizagens significativas. Evidenciando os dois contextos em que decorreram as práticas (Creche e JI), considero que estes permitiram, não só uma articulação entre os conteúdos apreendidos ao longo da formação teórica, como também, uma aprendizagem mais prática das dinâmicas com grupos de crianças e contextos com particularidades distintas.

Ademais, o contacto com diferentes profissionais de educação, com funções distintas entre si (auxiliares de ação educativa e educadoras de infância), permitiu-me perceber diferentes práticas e, diferentes maneiras de encarar a criança e a infância. Sendo que acredito que é na convivência com os/as outros/as que adquirimos um conjunto de competências e experiências, uma vez que a construção assume-se com um processo não solitário, sendo desenvolvido “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48). Assim, ao perceber as práticas, foi-me possível ver práticas de qualidade, com as quais me identifico e, ver em ação, valores e princípios que

norteiam a minha personalidade e, que me permitem perceber que é possível implementá-los.

Redirecionando o olhar para a **valência de creche**, várias foram as aprendizagens e as competências adquiridas, pelo contacto direto com a valência, com a equipa, com as crianças, com as famílias e com a OE. Certamente que há quatro pontos a ter em conta, que tornaram a PPS I num percurso de construção e aprendizagem contínua: a indissociabilidade do cuidar e educar, a criação de uma relação próxima e afetiva com as crianças, a fomentação da autonomia e o sentido de competência e, a cooperação e o trabalho em equipa. Tendo em conta o primeiro ponto, considero que as vivências e o percurso vivido em creche, contribuíram para me construir como uma educadora que considera fundamental a **indissociabilidade do cuidar e educar**, evitando a representação social de que o cuidar tem menor importância, face ao educar (Sarmiento, 2015).

Um outro princípio tem que ver com a **criação de uma relação próxima e afetiva com as crianças**, por acreditar que nenhuma relação se consegue sem afeto. O afeto é do meu ponto de vista, o motor do bem-estar, da aprendizagem, do desenvolvimento, da vinculação e do respeito. Aprendi, neste estágio, que só através do estabelecimento de uma relação baseada no afeto, na confiança e na proximidade é possível que as crianças me assumam como figura de referência, sendo esta a minha principal intenção, desde logo à entrada no contexto.

Outra intenção e característica que me acompanhou ao longo deste percurso e, que faz parte da construção da minha identidade profissional, foi **Fomentar a autonomia e o sentido de competência**, tal como elucidado na seguinte situação:

(...) A O. começa a gritar por mim, pedindo-me que a ajude a tirar as calças e, sabendo que a criança consegue, eu respondo-lhe: «O. não te vou ajudar, eu sei que tu consegues! Tu és crescida, e os meninos crescidos já conseguem tirar as calças.», e a criança sorri dizendo «Eu consegue, sou crescida!», tentando puxar as calças mais um pouquinho. Mas começa a ficar cansada e grita novamente: «Ajuda!», e eu volto a incentivá-la dizendo: «A Filipa sabe que tu consegues, puxa lá as calcinhas para baixo, puxa aqui! (apontando para as presilhas das calças)» e a O. acaba por fazer o que lhe estou a dizer, afirmando estar a conseguir. E eu continuo a incentivá-la: «Boa O! Agora senta e puxa aqui! (apontando para as calças)» e a criança acaba por conseguir «Já está!» e eu reforço o esforço «Vês como conseguiste! Boa O., a Filipa assim fica contente!» (NC 9/3/2018)

Direcionando agora o olhar para a minha prática em **Jl**, considero que os valores éticos pessoais e profissionais que me guiavam em creche, continuaram a guiar-me em Jl. Vivi a importância de um olhar e de um escutar as crianças, enquanto atores sociais, com direitos de participação, de um olhar atento pelas particularidades de cada uma das crianças,

de uma postura calma e reflexiva, de valorizar a brincadeira, da criação de oportunidades e experiências positivas para as crianças e da criação de uma relação próxima baseada na confiança, no respeito e na afetividade, que deve a meu ver sustentar toda a prática em educação de infância.

Centrando-me em alguns destes valores, da vivência em JI, sublinha-se a importância de **olhar e escutar as crianças como atores e agentes do seu processo de aprendizagem e dotados de direitos**. O facto de ter como princípio olhar e respeitar a criança como *ator social e detentor de direitos* (Tomás, 2011), no quotidiano, através de partilhas de protagonismo e de práticas democráticas, em que a criança é o agente e o centro da sua aprendizagem, e as suas vozes escutadas e valorizadas (Tomás, 2007), levou-me a criar uma relação mais sólida com as crianças e, a efetivamente respeitar e evocar os seus direitos de participação.

O contacto das crianças com o meio envolvente é outra aprendizagem que levo deste contexto e, que vai ao encontro da minha investigação, acreditando que em contacto com a comunidade as crianças se desenvolvem e constroem aprendizagens. Sendo que a “realidade do jardim-de-infância contamina-se e contamina a realidade envolvente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85), aproveitar os recursos que o meio oferece para alargar aprendizagens nas crianças, irá ser uma premissa que quero que norteie a minha prática.

Terminando, apraz-me citar uma frase de Paulo Freire (2000), “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (p. 155), para salientar que estes dois estágios contribuíram para uma visão mais clara acerca da educação de infância e da profissão de um/a educador/a de infância e, permitiram-me construir e reconstruir não só a minha identidade profissional, como pessoal. Na medida em que contribuíram para o meu crescimento, aprendizagem e desenvolvimento enquanto pessoa, fazendo-me acreditar ainda, com mais certezas que escolhi a formação académica e a profissão certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao fim o culminar de todo um percurso de formação académica, eis que surgem sentimentos de alegria, entusiasmo e felicidade e, sensação de dever cumprido, com a certeza inabalável de que ao longo destes quase 5 anos, me fui construindo enquanto pessoa e profissional, e fui adquirindo inúmeras aprendizagens e experiências que me permitiram superar e alcançar um dos meus maiores objetivos: ser educadora de infância.

Ao longo deste caminho, fui sempre posta à prova, não só por mim, como pelos profissionais de educação que no meu percurso se cruzaram. Estas provas constantes levaram-me a questionar sobre mim e, sobretudo sobre a minha prática, o que nem sempre foi fácil, porque me levou muitas vezes a pensar que talvez não estivesse preparada para o “mundo” que é ser educadora de infância. No entanto, numa busca constante entre a prática e a teoria, fui-me fortalecendo e construindo enquanto pessoa e, enquanto futura profissional de educação, refletindo sempre sobre as minhas ações e sobre os meus pensamentos, considerando assim a reflexão a base de uma educação de qualidade: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 78). Deste modo, foi através da teoria, dada ao longo da licenciatura e do mestrado, da prática vivenciada, durante as PPS I e II, e desta reflexão constante, que me fui encontrando enquanto profissional, definindo assim aquilo que defendo para a minha prática e, sobretudo, os princípios que movem a minha ação.

Considerando assim todo o caminho traçado aqui relatado e, olhando para todas as experiências vividas, considero que este foi bastante positivo – cada experiência foi, por mim, vivida com toda a dedicação e empenho e, encarada sempre como uma oportunidade de me desafiar e construir. As minhas intenções e objetivos foram alcançados, resultando, ao longo da PPS, tudo isto, na criação de relações de qualidade, proximidade e confiança estabelecidas com as crianças, com as suas famílias e, com toda a equipa educativa, tendo a certeza que deixei um pouco de mim por onde passei.

Em relação à investigação realizada, esta permitiu-me compreender a importância de abrir as portas da sala à comunidade e ao meio envolvente, para criar parcerias e retirar do meio todas as suas potencialidades e, ainda desenvolver nas crianças novas aprendizagens. Os dados, suportados em literatura especializada, apontam, ainda, para uma relação positiva estabelecida entre este contacto com o meio envolvente e a comunidade local, para a aquisição de competências em todas as áreas de desenvolvimento da criança – sociais, físicas, cognitivas, culturais e emocionais – resultando assim em aprendizagens promovidas ao nível da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Para além disso, a investigação permitiu ainda, melhorar as experiências das crianças no meio envolvente e, dar a conhecer a OE à comunidade local, o que despoletou assim a criação de parcerias e, contactos que poderão ser úteis no futuro escolar daquelas crianças. Os dados indicam, ainda, que as crianças no meio envolvente se encontram bastante envolvidas, pois aprendem através da experiência e, têm mais oportunidades de exploração.

Na realização da presente investigação, foram sentidas algumas dificuldades, motivadas não só pela pouca experiência enquanto investigadora mas também devido ao pouco tempo disponível para realizar as visitas ao meio envolvente, na medida em que tive dificuldade em conseguir conciliar as visitas com o planeamento semanal das crianças, dado que existiam diariamente e semanalmente *ateliers* dados por pessoas do exterior ao qual as crianças não podiam faltar. Ainda assim, considero que estas limitações foram ultrapassadas ao longo da PPS e, que consegui cumprir com sucesso, os objetivos a que me propus.

Por fim, desta investigação surgiu ainda uma pista que pode dar origem a investigações futuras, sendo esta: (i) a criação de um projeto de parcerias entre a comunidade educativa local de forma a trazê-las à sala de atividades, isto é, para além de as crianças irem conhecer “o mundo” da comunidade, a comunidade vir conhecer “o mundo” das crianças. Com esta proposta, daria assim continuidade ao plano de ação de abrir as portas à comunidade local e ao meio envolvente, não só para conhecê-lo, mas para experienciá-lo e, poderia perceber que mais aprendizagens este contacto poderia trazer para as crianças.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, A. K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. et al. (1997). *Escola e Comunidade Local (temas de investigação 5)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). *Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada*. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61.
- Antunes, C. (2015). Exterior(izando) aprendizagens: relatório final (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/11388>.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://bit.ly/2r7qa5Y>
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47 (1), 7-29.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. ENPQ, Brasília, DF.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (1995) *O Grande Livro da Criança*. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos. Editorial Presença.

- Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Escola, família e comunidade* (105 – 140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação. Guia de auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa *outdoor* como complemento Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.
- Correia, F. & Cosme, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (433-439). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Coutinho, C. (2006). A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 153- 174.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. Consultado em <http://doi.org/49418854>
- Davies, D. (2008). School-Family-Community Partnerships in the United States. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Escola, família, comunidade* (pp.33-45). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Define o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dias, M. N. (2003). Políticas educativas e dispositivos de territorialização: da escola aberta à comunidade à escola em parceria. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

- Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação*, (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças” (pp.65-102). Porto: Edição Afrontamento.
- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*, 229-281. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giorgi, P. D. (1975). *A criança e as suas instituições*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Glauert, E. (2004) A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Hernando, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M., (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hortas, M. J., Ferreira, N., Menau, J., Alves, S., Costa, L. e Serrão, M. (2011). *Olha um trator!*. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 44-61.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, C. (2001). *Avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou de Turma*. Reorganização Curricular do Ensino Básico. In: DEB (Org.). *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29 (2), 81-108.
- Magalhães, G. (2007). *Modelos de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.ª ed.). Lisboa: APEI.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 17-41.
- Máximo, Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Parente, C. (2012). Portfólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância, In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação em educação de infância* (pp. 305-319). Viseu: Psicosoma.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). *A Atenção à Experiência Interna da Criança e Estilo do Adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das Práticas Pedagógicas em Educação De Infância*. Revista Saber & Educar, 21, 66-75.
- Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação para bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores in Dossier Trabalho Colaborativo de Professores. *Noesis*, (71).
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, (71), 30-33.
- Sarmento, M. (2000). Os Ofícios da Criança», em AAVV, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, II, 125-145.
- Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: Ferreira, F. L. & Izidro dos Anjos, C (orgs.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 69- 86). De facto: editores.
- Silva, I. L. (2005). Projetos e Aprendizagens. In *Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Silva, I. (2011). Das Voltas que o projeto dá... Da investigação às práticas 1(3): 118- 132.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. (2013, novembro). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem da crianças entre os três e os seis anos. Siraj-Blatchford, I. (coord) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: *Uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 141-156. Consultado em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf.
- Strozzi, P. (2014). *Reggio Emilia é referência imperdível para educadores e gestores públicos*. Consultado em <http://paralapraca.org.br/noticia/reggio-emilia-e-referencia-imperdivel-para-educadores-e-gestores-publicos/>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 11-13.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6.º ed). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- White, J. (2013). O desenvolvimento físico como uma área privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento. *Cadernos de educação de infância*, (98), 8-10.
- Zabalza, M (1992). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A. (2010). *“Porquês” e “comos” de uma relação família-escola*. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

Documentos orientadores e oficiais:

Regulamento Interno (2017-2018)

Site Institucional

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância

Este anexo, por ser muito extenso (320 páginas), encontra-se gravado em PDF na seguinte pasta da *pen drive*: “AnaFilipaPires_PortefólioPPSII_2017098_MEPEC”.

Anexo B. Guião de Entrevista Educadora Cooperante

Tabela B1.

Guião entrevista à educadora cooperante.

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2018/2019)

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a de infância.
- Conhecer e compreender o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância.
- Caracterizar conceções das educadoras sobre as famílias e as suas formas de participação.
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo do/a educador/a de infância

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>B6. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p> <p>B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p> <p>B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p>	
<p>C. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>C1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p>C2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim-de-infância?</p> <p>C3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?</p> <p>C4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>- O trabalho em equipa é uma mais-valia? Para quê? Para quem?</p>

		C5. <i>As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</i>	
D. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade ● Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. 	<p>D1. <i>De que forma pensa que a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo desenvolvimento da criança?</i></p> <p>D2. <i>Existe relação entre a organização e a comunidade? Como a caracteriza?</i></p> <p>D3. <i>Como classifica esta relação com a comunidade? Considera que devia ser mais profunda? O que acha que deveria ser feito para aprofundar/melhorar esta relação?</i></p> <p>D4. <i>No projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como? Quais as potencialidades e constrangimentos?</i></p> <p>D5. <i>Qual o envolvimento das crianças e das famílias nesta colaboração?</i></p>	

E. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>E1. <i>Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</i></p> <p>E2. <i>Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?</i></p> <p>E3. <i>Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</i></p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>
F. Grupo de Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perceção da educadora relativamente à caracterização do grupo de crianças. 	<p>F1. <i>Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</i></p> <p>F2. <i>Como caracteriza globalmente o grupo de crianças, quanto às aprendizagens, ao desenvolvimento, e aos comportamentos?</i></p>	
G. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>G1. <i>Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</i></p> <p>G2. <i>Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</i></p>	<p>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão</p>

			<p>institucional ou individual.</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>- Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
H. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p> <p>H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p>	<p>- Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais.</p> <p>- Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais.</p> <p>- Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre</p>

			a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)
I. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. ● Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?</p> <p>I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p> <p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é</p>

			sustentada na observação e avaliação das crianças.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	<p><i>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</i></p> <p><i>- Obrigada pela sua disponibilidade</i></p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

Nota. Elaboração própria do guião de entrevista à educadora cooperante, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo C. Transcrição da Entrevista Educadora Cooperante

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EDUCADORA COOPERANTE

B. DEFINIÇÃO DO PERFIL DO/A ENTREVISTADO/A

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

- Licenciatura em Educação de Infância.

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

- Exerço funções de educadora de infância há 25 anos.

B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

- Quando terminei o curso as dificuldades sentidas eram: se durante a minha atividade profissional iria chegar a todos e dar atenção individualizada a cada criança e ao grupo. Atualmente, prendem-se com a preocupação de integrar as crianças em todo o trabalho que se faz de forma a dar prioridade às suas necessidades, com ludicidade e descoberta

B4. Fale-me do seu percurso profissional.

- Passei por todas as valências no meu percurso profissional, creche, jardim de infância e A.T.L.

B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.

- Entrei nesta instituição como auxiliar, a meio tempo, depois nesse ano entrei no curso, fiz o estágio na instituição antiga, trabalhei e estudei em pós-laboral, e no ano em que acabei o curso fiquei como educadora.

B6. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

- Durante 5 anos que estive em creche (ainda na instituição antiga), estive à frente de duas salas de berçário e da sala de 1 ano. Estava responsável pelas pessoas que trabalhavam comigo. (o edifício da creche era separado do de jardim de infância)

B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

- Tento fazer algumas horas de formação por ano.

B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?

- Sim, é sempre importante receber estagiárias é um renovar de ideias... Existe uma troca de experiências. Também ficam com conhecimento acerca do que se passa na realidade.

C. TRABALHO EM EQUIPA

C1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?

- Na instituição existe uma boa relação com a equipa, relação de respeito e de interação entre colegas, partilha de ideias.

C2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim-de-infância?

- É uma equipa dinâmica, empenhada e que tenta sempre fazer o melhor.

C3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?

- É importante que haja trabalho de equipa em todas as valências, só assim se consegue fazer trabalho em parceria.

C4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

- Articulação entre salas: apresentação de projetos entre grupos, também o projeto linguagens da arte, faz com que haja maior relação. Assim com as atividades calendarizadas que são comuns a todas as salas (que estão presentes no plano anual de atividades).

C5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

- **Não respondida.**

D. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

D1. De que forma pensa que a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo desenvolvimento da criança?

- A comunidade é sempre uma mais-valia, como mediador cultural, e o educador deve aproveitar todos os recursos, e a comunidade é sempre muito rica em termos de conhecimento e de aprendizagens para o pré-escolar,

D2. Existe relação entre a organização e a comunidade? Como a caracteriza?

- Existe uma parceria entre a Instituição e a Junta de Freguesia, fazendo parte de algumas festas temáticas na comunidade: marchas, carnaval, e.t.c...

D3. Como classifica esta relação com a comunidade? Considera que devia ser mais profunda? O que acha que deveria ser feito para aprofundar/melhorar esta relação?

- É uma relação de proximidade e de aproveitar o que a comunidade tem para nos dar, enriquecimento pedagógico, conhecimento e exploração da área envolvente.

D4. No projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como? Quais as potencialidades e constrangimentos?

- No projeto de sala é sempre contemplada esta dimensão, aproveitando os recursos existentes na comunidade para os projetos desenvolvidos na sala. Existem constrangimentos ao nível dos recursos humanos, nem sempre temos pessoas suficientes para sair a pé, e os transportes são muito caros.

D5. Qual o envolvimento das crianças e das famílias nesta colaboração?

- O pré-escolar envolve-se nestes projetos com a comunidade, quando solicitados pela junta de freguesia. Participamos com o trabalho de sala com os/as meninos/as quando temos que fazer adereços, e ensaios para apresentar à comunidade com as outras escolas da zona. Os pais no dia do desfile vão ver (carnaval, marchas, dia da criança).

E. RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?

- O papel das famílias é fundamental para que se articule de forma consistente a intervenção educativa. Existe uma abertura que se torna visível, criando condições para a participação dos pais no processo educativo dos filhos, e assim facilitando momentos de participação ativa na sala.

E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?

- São realizadas 4 reuniões por ano com as famílias, sendo a primeira de apresentação da equipa e do grupo. Nas seguintes fala-se do trabalho realizado em sala e do modelo pedagógico, assim como nas áreas de trabalho e nos projetos.

Também fazemos durante o ano, atendimento individual, sempre que é pedido pelos pais ou solicitado pela educadora.

E3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

- Não existem dificuldades nesta dimensão, os pais são muito presentes.

F. GRUPO DE CRIANÇAS

F1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

- A caracterização do grupo é feita através da observação das crianças, durante o tempo de integração/adaptação, o grupo vai evoluindo durante o ano letivo, e a caracterização vai modificando.

Este diagnóstico faz-se, tendo como referência as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

F2. Como caracteriza globalmente o grupo de crianças, quanto às aprendizagens, ao desenvolvimento, e aos comportamentos?

- Não respondido

G. ABORDAGEM PEDAGÓGICA

G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

- Os princípios pedagógicos que fundamentam a minha prática é o respeito pelas crianças e pelas famílias, o envolvimento pedagógico, a relação afetiva com cada um e com o grupo e o lúdico.

G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

- O modelo pedagógico com o qual nos identificamos e trabalhamos é o Movimento da Escola Moderna (MEM), implementamos através da gestão do grupo, e dos princípios democráticos, negociação e participação das crianças na gestão das atividades.

H. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

- A organização do ambiente educativo é organizado através de áreas de trabalhos propostas e materiais diferenciados, possibilitando a criança de fazer e recriar experiências.

H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

- As prioridades durante o tempo letivo são: atividades de trabalho nas áreas e o trabalho de projeto.

Todos os tempos são importantes, a reunião de grande grupo, onde se combina o que se vai fazer, e ao final do dia as comunicações feitas pelas crianças, que dá oportunidade à criança de mostrar o que faz e como evoluiu.

H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

- Uma rotina bem estruturada e consistente estabelece uma sequência previsível e estável, e cria uma estrutura para os acontecimentos do dia-a-dia (dia tipo).

I. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO/DOCUMENTAÇÃO/AVALIAÇÃO

I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?

- As planificações são semanais, mas incluem o que está agendado para o mês, relativamente ao projeto Linguagens da Arte (PLA), assim como contempla o PAA, plano anual de atividades.

I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?

- Os critérios na planificação são: valorizar os interesses das crianças, os projetos, dinamização das áreas, a participação dos pais na sala, assim como as atividades calendarizadas no PAA.

I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

- A avaliação das crianças é feita através da observação e registo da sua evolução: ficha de registo e observação que é entregue aos pais em cada reunião trimestral.

Também é feito o PDI de cada criança (Plano de Desenvolvimento Individual de Cada Criança).

O ambiente educativo é avaliado pelos pais através de um questionário de qualidade de prestação de serviços e auto avaliação da equipa.

Anexo D. Guião de Entrevista à Diretora Pedagógica

Tabela D1.

Guião de entrevista à diretora pedagógica.

Guião de Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito de um estudo sobre a “organização, gestão e liderança das organizações educativas para as crianças dos 3 aos 6 anos”, tendo como destinatários o/a Diretor/a Pedagógico/a do jardim-de-infância (ou da organização que integra a valência de pré-escolar) e como objetivos gerais:

- Analisar as perspetivas dos/as diretores/as pedagógicos/as sobre a natureza organizacional do jardim-de-infância e o seu funcionamento.
- Analisar as representações dos/as diretores/as pedagógicos/as sobre as suas competências e funções no âmbito da organização e na relação com a equipa, as famílias e a comunidade.
- Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança protagonizadas pelos/as diretores/as pedagógicos/as de organizações educativas que integram a educação das crianças dos 3 aos 6 anos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Legitimar a entrevista▪ Motivar o/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Indicar ao/à entrevistado/a as linhas gerais do estudo e os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma, para o estudo.▪ Informar o/a entrevistado da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.▪ Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o/a entrevistado no plano acadêmico e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fale-nos p.f. da sua experiência profissional e do seu percurso acadêmico.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitações académicas e profissionais; ▪ tempo de serviço e em que cargos/funções (noutros contextos e no atual);
<p>C. Representação do cargo de diretor/a pedagógico/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o cargo de diretor/a pedagógico/a de jardim-de-infância. ▪ Conhecer a relevância atribuída ao cargo de diretor/a pedagógico/a de jardim-de-infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Enquanto diretor/a pedagógico/a fale-nos p.f. da importância que atribui ao cargo que exerce?</i> ▪ <i>Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo?</i> ▪ <i>Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce?</i> ▪ <i>Como descreve e caracteriza as funções que desempenha, efetivamente?</i> ▪ <i>Quer descrever-nos um dia-tipo da sua atividade?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processo de designação/escolha para o cargo. ▪ Requisitos: formação académica, profissional, pessoal, social... valores ▪ Educador/a de infância? ▪ Desafios...: tendo em conta, particularmente, a especificidade do jardim-de-infância.
<p>D. 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento. Que especificidades aponta na organização e funcionamento do jardim-de-infância?</i> ▪ <i>Como define o ambiente que se vive nesta organização que dirige?</i> ▪ <i>De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para este estabelecimento.</i> ▪ <i>Qual a missão/visão e valores defendidos pelo estabelecimento?</i> 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a gestão da diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Qual a razão do modelo pedagógico utilizado na instituição? Como foi escolhido?</i> ▪ <i>Concretamente, em relação ao jardim-de-infância, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do Projeto Pedagógico?</i> ▪ <i>Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?</i> ▪ <i>Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações?</i> ▪ <i>Qual a sua perspetiva sobre o processo formal de “avaliação da qualidade” do jardim-de-infância?</i> 	
<p>E. Gestão e Liderança da Equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância e caracterizar o trabalho desenvolvido. ▪ Compreender a posição do/a diretor/a pedagógico/a na equipa. ▪ Analisar a ação de supervisão desenvolvida. ▪ Analisar a liderança exercida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Como define e caracteriza a equipa integrada no jardim-de-infância?</i> ▪ <i>Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?</i> ▪ <i>Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do jardim-de-infância e como são tomadas essas decisões?</i> ▪ <i>Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?</i> ▪ <i>Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes? Como os caracterizaria?</i> ▪ <i>Como define o seu papel em todas essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?</i> ▪ <i>Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões e frequência ▪ Estratégias de apoio. ▪ Valorização e formação e avaliação do desempenho dos profissionais

F. Interação com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar as interações entre o/a diretor/a pedagógico/a e as crianças que frequentam o jardim-de-infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tendo em conta o cargo e as funções que exerce, como caracteriza a interações que estabelece com as crianças?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento das/sobre as crianças ▪ Atividades desenvolvidas com as crianças
G. Participação das famílias no jardim-de-infância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as representações sobre a participação das famílias no jardim-de-infância. ▪ Conhecer as práticas de participação das famílias no jardim-de-infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias no jardim-de-infância?</i> ▪ <i>Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?</i> ▪ <i>Que papel assume, enquanto gestor/a, na promoção dessa participação?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho desenvolvido com as famílias. Adesão das famílias. ▪ Estratégias e oportunidades concretas de cooperação e participação. Em que domínios? (decisões, projeto, avaliação do serviço prestado...)
H. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade ▪ Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Como descreve e caracteriza a relação do jardim-de-infância (ou estabelecimento/equipamento) com a comunidade e com o meio envolvente?</i> ▪ <i>Que papel assume, enquanto gestor/a, na promoção dessa relação?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidade/meio: outros atores, serviços, equipamentos, organizações/instituições locais... ▪ Parcerias, projetos, outras iniciativas...
I. Formalização da conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formalizar a finalização da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Precede acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?</i> ▪ <i>Necessita de algum esclarecimento?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a disponibilidade. ▪ Reforçar a importância da informação disponibilizada

Nota. Guião de *entrevista* realizado em grupo, por todas as estagiárias do centro educativo, no âmbito da PPS II 2018/2019.

Anexo E. Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica

Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica

B. DEFINIÇÃO DO PERFIL DO/A ENTREVISTADO/A

B1. Fale-nos p.f. da sua experiência profissional e do seu percurso académico.

- Eu sou educadora de infância de formação de base. Tirei na ESELX. Posteriormente, licenciiei-me em Psicologia Educacional no ISPA e mais tarde o mestrado em psicologia educacional. A nível profissional, tenho 26 anos como educadora de infância. No direito tenho 24 anos como educadora, sobretudo com grupos de formação vertical em pré-escolar. Tive poucos anos, cerca de três anos em creche. Como diretora pedagógica dois anos, portanto, este é o terceiro ano depois, em simultâneo, participei em vários projetos como psicóloga educacional, particularmente, educação parental. Era um projeto entre a câmara de Oeiras e o ISPA. Fazia essencialmente formação de pais, formação de professores e apoio também na sala de aula de meninos do ensino básico. Coordenei também um ATL e fui também professora na Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Na Escola Superior de Educação Maria Ulrich dei Raciocínio Lógico, Educação Multicultural e Investigação em Educação. Para além de tudo isto, sou formadora. Faço várias formações a professores e pais. De momento, sobretudo a professores.

C. REPRESENTAÇÃO DO CARGO DE DIRETOR/A PEDAGÓGICO/A

C1. Enquanto diretor/a pedagógico/a fale-nos p.f. da importância que atribui ao cargo que exerce?

- É fundamental para que uma equipa que funcione, para que uma instituição funcione. Haver um planeamento, haver alguém que acompanhe a execução, uma avaliação. A nossa função como diretoras é quase como uma moldura. É como um quadro. Há uma coisa que nós queremos pôr e depois há uma coisinha, assim... muito discreta à volta a sustentar a obra a apresentar. Portanto, o nosso trabalho é visível quando as coisas não correm bem. É um trabalho de bastidores, é um trabalho mais discreto. Há que saber ter o equilíbrio.

C2. Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo?

- Um nível de formação pessoal e social é muito importante que um diretor seja alguém assertivo. Assertivo no sentido de alguém que seja contendor de firme e que imponho os limites ou que exponha muito bem o suposto atuação de cada um, de cada colaborador. Depois, uma empatia. Ouvir, o saber perceber, saber observar. E depois, claro, tem de ser alguém com uma formação, em termo teóricos e profissionais muito sólida. Porque... nem as pessoas respeitam, não é? Se as pessoas não reconhecem, esse mérito acaba também por não vir, não ouvir. **[E pode não ser capaz de dar respostas a tudo... - Estagiária]** Sim, isso também é o que é o mais apaixonante, porque as pergunta são sempre diferentes. As perguntas dos pais, dos colaboradores. Realmente tem de haver essa humildade para perceber, para questionar, para procurar mas também é a tal maturidade e o tal “Bem, já passei por isto. Já sei qual é a resposta. O que é que poderemos fazer?” e envolver todos nisso.

C3. Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce?

- Os maiores constrangimentos, eu acho que tem a ver com o facto de, não são sempre desafios pedagógicos. Porque essa parte é a minha praia, não é. Há muitos desafios que têm a ver com questões administrativas, questões de serviços gerais, cozinha... E, portanto, são os maiores constrangimentos, porque não é a nossa área. Isso às vezes consome-nos muito tempo. Tempo que gostaríamos de ter, de dedicar a outras coisas, estamos com esse pequenos acontecimentos: quem é que falta, quem é que fica aqui, ali... Essas coisas consomem muito tempo, que seria muito mais útil em termos pedagógicos. Constrangimentos, no meu caso, pode ser um constrangimento ou não. Umhas vezes é constrangimento, outras vezes é uma vantagem que é o facto de conhecer muito bem a equipa, o facto de estar aqui há muito anos. Às vezes é bom, outras vezes...acabamos por ter representações dos outros e isso também pode ser um bocadinho castrador. Porque já conhecemo-los tão bem que já sabemos qual é a resposta de cada um e isso pode não ser muito bom. Depende. E depois também tenho relações pessoais com algumas pessoas aqui dentro, o que é ótimo fora daqui. Aqui pode não ser tão bom.

C4. Como descreve e caracteriza as funções que desempenha, efetivamente?

- Partindo do princípio que há uma grande parte que é dedicada é esta parte do planeamento, de questões de administração e de gestão da casa e consumimos muito tempo, por exemplo, a varinha mágica avariou e temos de de arranjar fornecedor... Isso consome imenso tempo numa instituição. Eu não tinha ideia, quando estava como vocês nas salas, não tinha ideia da quantidade de tempo e de esforço que é necessário.

Tudo o resto, tem a ver com aquilo que nós gostamos e queremos fazer. Que é toda a supervisão do ato pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem. Desde o planeamento, à execução, ver como está a ser executada, acompanhar, dar estratégias. Depois a avaliação, que é importantíssimo. Fazer a avaliação e devolver essa avaliação sempre muito: o que é que ainda não conseguimos, o que é que foi positivo? Integrá-la para que para uma próxima corra ainda melhor. É um esforço que é a nossa tarefa, mas é um esforço que tem de ser consciente e sistemático. Depois, para isso também muito importante não afastarmo-nos muito do terreno educativo. É preciso afastarmo-nos às vezes, porque temos outra noção quando nos afastamos e entramos numa sala, mas um diretor pedagógico, um diretor técnico que não esteja no terreno educativo - não se faz pedagogia no gabinete, não é - desconhece quem são as pessoas, desconhece a sua equipa em ação e desconhece as crianças. Isso é um trabalho estéril, portanto, não pode ser. Passa muito pelo envolvimento real com as crianças, com a equipa e com os pais. Depois, todo o planeamento de reuniões, de dinâmicas de equipa, daquilo que nós queremos passar para além das informações, perceber se nós queremos que a equipa reflita mais sobre a gestão de conflitos, que dinâmica de grupo é que vamos criar de forma as pessoas poderem refletir sem se sentirem expostas e poderem evoluir. Portanto, isto é tudo muita na área da psicologia da educação, porque estas coisas andam de mãos dadas, não é.

C5. Quer descrever-nos um dia-tipo da sua atividade?

- Um dia tipo é difícil, porque todos os dias são diferentes e ainda bem, não é? De qualquer das maneiras, há várias atividades em comum. Há várias rotinas. Normalmente, sou das primeiras a chegar à instituição e, muitas vezes, sou das últimas a sair. Para já, há sempre o planeamento do dia, quais são os assuntos que tem de ser tratados. Eu gosto muito de me organizar e quais são os tópicos qual é a agenda do dia. De qualquer das maneiras, há sempre os rituais dos email's, há sempre resposta a email's de pais, de escolas, de marcação de visitas, muito desse género. Depois há sempre a parte do terreno educativo: de ir ao local, ver o que está a acontecer, o que é que precisam da minha ajuda, o que é que é preciso organizar. Portanto, há sempre uma quantidade de tempo em que estou a articular oficinas, a articular pontos entre os professores de PLA e os socioeducativos, o que vai acontecer, a selecionar visitas, a marcar visitas, a marcar transporte. Pronto, é todo um esforço de organização, de planeamento e de gestão.

D. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PRÉ-ESCOLAR

D1. Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento.

Que especificidades aponta na organização e funcionamento do jardim-de-infância?

- “A especificidade acho que tem sobretudo a ver com o facto de termos uma equipa que funciona em termos de gestão e muito apoiada por um projeto que é inovador, que é um projeto também ponderado e planeado que são as linguagens da arte. São cinco oficinas, portanto há que conciliar tudo isso e é um esforço que nunca está acabado, porque conseguimos conciliar mas depois queremos sempre mais alguma coisa. Agora queria fazer quase uma feira das artes com estes professores todos, um sábado todo, tudo em aberto, mas depois as coisas não são muito simples. Temos que conciliar agendas, temos que conciliar disponibilidades, temos que perceber como é que podemos envolver os pais sem ser um momento em que apareça cá tudo, e de repente as coisas não funcionem, porque isto é tudo muito bonito, mas é preciso muita organização. A que *atelier* vão primeiro, quem é que se pode, se se vão inscrever, portanto há muitas questões sempre de organização.

Depois também temos as socioeducativas, este ano temos quatro, também articular, dar visibilidade. Portanto, no fundo é sempre de que forma é que podemos envolver os pais, ou de que forma é que os pais têm conhecimento daquilo que fazemos, e depois e o mais importante é que as crianças tirem partido, e que tirem partido equilibradamente de todas as experiências que têm não é... Portanto, integrar, articular são experiências ricas, mas tem que haver uma base, e a base claro que são as equipas de sala, que é o mais importante.”

D2. Como define o ambiente que se vive nesta organização que dirige.

- “Acho que é um clima familiar, um clima agradável e pronto. Claro que podemos sempre fazer mais e podemos fazer melhor, e no fundo são estudadas sempre hipóteses para melhorar e o que é que podemos fazer mais para aproximar a equipa, e para que as pessoas se sintam mais motivadas. Temos também a vantagem de ter uma equipa que já está cá há muitos anos, com elementos que vêm de fora, ou que chegaram há pouco tempo, e portanto esse equilíbrio também é muito importante para todos não é... O continuar no fundo o melhor dos dois mundos, esta experiência e este “*know-how*” da casa, mas também um olhar de fora que nos obriga a um distanciamento que também é importante. Portanto, achamos que sim, achamos que as coisas estão num bom caminho e com um bom clima.”

D3. De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para este estabelecimento.

- “Apesar de sermos uma instituição com mais de 40 anos, há um esforço muito grande no sentido de envolver todos os participantes, nos objetivos, nas atividades, e portanto este esforço em termos de planeamento cada vez mais estamos a apostar, em que seja um planeamento que envolva cada vez mais todos os colaboradores. Uma coisa é serem informados de, outra coisa é colaborar, portanto neste momento eu penso que estamos a fazer quase a ponte em, esta é a estrutura que nós temos, uma estrutura que já está montada em termos de objetivos, em termos de sabermos muito bem quem somos e o que é que queremos fazer, e portanto participa e de que forma podemos adaptar e evoluir, e penso que neste momento estamos a consegui-lo fazer.”

D4. Qual a missão/visão e valores defendidos pelo estabelecimento?

- “Pronto, então como vos disse, nós tínhamos uma missão/visão que era um misto das duas coisas, o que é ótimo não é..., portanto mal feita e já ultrapassada. Estamos a criar neste momento, com base em todos os contributos, que eu acho que vocês também vão perguntar isso, como é que o projeto educativo está a ser criado não vão? Se não vão falo eu já. **[Sim, o processo de construção e aprovação do Projeto Educativo- Estagiárias]** Exatamente. Portanto, o nosso projeto foi mesmo feito com a colaboração de todos, portanto formamos equipas de trabalho, as pessoas escolheram com quem queriam trabalhar, dividimos os pontos. E agora isto vai demorar muito mais tempo não é, porque temos que juntar tudo e tem que se dar um equilíbrio, e tem que se perceber se reflete ou não a nossa identidade, e algumas coisas não estão tão bem como gostaríamos e portanto ainda estamos a trabalhar nisso, mas já está um esforço feito.

Nós temos algumas notas do que é queremos que a nossa missão seja. Em termos de missão tem que aparecer, que reflete a nossa identidade, sobretudo esta componente artística muito forte, uma componente artística que reflete o pensamento crítico e reflexivo, que nós também queremos que as nossas crianças tenham e os nossos colaboradores, aliada a esta componente estética que para nós também é muito importante e achamos que é muito visível para quem entra na nossa instituição, não só a parte visual, a parte da arte visual, mas como todas as outras, portanto esta importância em termos estéticos. Depois, tem muito a ver com toda a formação pessoal e social apoiada no nosso movimento, que é o MEM, no sentido da

democracia, do respeito, de uma participação ativa, das crianças terem uma voz de aprenderem a escolher, aprenderem a decidir, ser responsáveis por esse percurso, e todo um processo muito de parceria com as famílias, e portanto integrar as famílias também num processo educativo, e na escola e na vida dos filhos no fundo. E depois, tudo isto inserido num quotidiano democrático, otimista e de esperança. Portanto, queremos tudo isto aqui equilibrado: arte, estética, pensamento crítico, reflexivo, e queremos no fundo crianças felizes. Portanto isto será a nossa missão, agora não é pouca coisa e portanto queremos torná-la num texto mais coerente.

Em termos de visão, a nossa ambição é, como quase todas as escolas também, é ser reconhecida por não é... Nós é ser reconhecida pela criatividade, pela força que nós damos a este pensamento artístico, estético, mas também ético, portanto acho que é muito por aí. É a estética e a ética, a formação pessoal e social, e depois esta bagagem cultural e artística, e claro queremos continuar a levar aqui este percurso de reflexão, de ligação à natureza, do MEM, do *Reggio Emilia*, ou seja no futuro estamos aqui numa caminhada um bocadinho a refletir e sustentar mais quem somos.”

D5. Qual a razão do modelo pedagógico utilizado na instituição? Como foi escolhido?

- “A razão, isso é engraçado. A razão isto acabou por ser escolhido, não foi por nós, isto é já estava escolhido. Portanto escolhemos a [instituição], isto foi um dois em um, escolhes a [instituição], escolhes o modelo, porque no fundo quando eu aqui cheguei, eu e as minhas colegas, a escola já tinha este modelo, no sentido em que foi criada pelo movimento de pais e primeiro os educadores da [instituição] tinham essa formação desta metodologia. Depois no fundo, é um bocadinho na seleção das pessoas que aqui vêm parar, se também têm essa seleção em termos pessoais, deste modelo, e se têm as coisas correm muito bem, e se não têm, não se impõe, mas no fundo privilegia-se, e portanto acaba por nem ser selecionada para trabalhar na [instituição] alguém que não goste ou não se sinta à vontade com estas metodologias, se bem que como eu vos disse, privilegamos o movimento da Escola Moderna, mas também já se nota aqui alguns traços de Reggio Emilia, também. E portanto, nós achamos que tem que haver a definição de um modelo, quem somos, mas as coisas têm que ser coerentes e trabalhadas, e portanto isso não impede que se faça um trabalho de pensar somos isto, mas também somos... Portanto vamos ver o que vamos fazer, tem é que se perceber muito bem toda a coerência da ação.”

D6. Concretamente, em relação ao jardim-de-infância, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do Projeto Pedagógico?

- Respondida na D4

D7. Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?

- “No fundo tem a ver com isso. Eu acho que nós temos aqui pessoas que têm uma formação, no fundo de base que todas privilegiam as pedagogias de participação, e se não fosse assim teríamos alguma dificuldade. Eu acho que é muito bonito a diversidade, mas eu não estou a ver uma pessoa com um movimento muito tradicional que se sintam bem aqui, ou que consiga fazer um trabalho que seja considerado válido inserido nesta perspetiva, claro que pode ser válido noutra escola. Pode, e é de certeza, se a pessoa o fizer com dedicação.

Nesse sentido, a diversidade tem a ver muito com o cunho pessoal, porque todas nós e depois quando conhecemos melhor a equipa, dentro do mesmo perfil de modelo pedagógico, temos as nossas áreas de eleição, os nossos talentos, pessoas que gostam mais desta área e daquela. Portanto, temos uma educadora que adora a parte da natureza, e portanto todas as atividades são mais voltadas para a natureza, e que o “*know-how*” dela tem a ver com isso, e portanto nós aproveitamos, porque se a pessoa tem este interesse e aptidão é ótimo, e deve ser potencializado. E depois temos pessoas da parte artística, que são das artes visuais, que são bastante criativas e por isso vamos puxar por aí. Temos pessoas com alguma formação em Filosofia para crianças, ótimo, outras em Psicologia, portanto no fundo é dentro de uma identidade que temos de ter, retirar os talentos de cada um e potencializá-los, e depois ganharmos todas com isso. E depois aí, estabelecer pontos entre as pessoas, o que é ótimo para a equipa.”

D8. Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações?

- “Como descrevo, é um trabalho sistemático, não paramos de gerir recursos, daquilo que temos, o que potencializar, articular. As instalações a mesma coisa, a [instituição] é uma obra inacabada, e este trabalho também é inacabado, estamos sempre o que vamos fazer a seguir e o que é que vamos remodelar, e que sala é que vamos abrir

a seguir, e com as pessoas também, portanto no fundo é um investimento. É um investimento que dá frutos obviamente, mas que o caminho é sempre para melhorar.”

D9. Qual a sua perspectiva sobre o processo formal de “avaliação da qualidade” do jardim-de-infância?

- “Ora, eu acho que é muito importante haver, os processos de avaliação são sempre importantes e sempre bem-vindos. É impossível haver uma integração da ação educativa sem uma avaliação, e muitas vezes esta avaliação exterior, este outro olhar, ou apoiada em pontos bem sistematizados, é o que nos ajuda a evoluir, e portanto nesse sentido, a avaliação faz parte da perceção de aprendizagem e é sempre importante.”

E. GESTÃO E LIDERANÇA DE EQUIPA

E1. Como define e caracteriza a equipa integrada no jardim-de-infância?

• “ A equipa do jardim-de-infância é uma equipa com vários anos de profissão, com grande maturidade pedagógica o que é muito bom e, por outro lado, obriga-nos também a um esforço sempre consciente de introduzir novas pessoas na [instituição]. As estagiárias e outras pessoas que possam trazer também coisas novas e às vezes olhar para as mesmas coisas de maneira diferente e portanto conciliar o melhor dos dois mundos. Depois temos de ter também o cuidado de não ter uma equipa muitos anos nas mesmas funções, porque pode haver o perigo de cristalizar. Mas também temos de respeitar e potencializar o facto de as pessoas terem claramente perfil para estar em creche ou em pré-escolar e portanto isso tem de ser tudo colocado em cima da balança e depois tomar as opções mais corretas. **[mas existe uma continuidade de sala, por exemplo a equipa de sala vai continuando com o grupo? - estagiária]** À partida sim, pelo menos convém um membro. Por exemplo, se nesse ano mudámos a educadora porque achamos que faz sentido, porque já está ali à muito tempo ou porque pediu para... pelo menos tem de haver um membro que fique que neste caso é a auxiliar. Também não pode ser tudo novo porque como são grupos de formação vertical há sempre crianças novas e saem crianças e isso em termos de grupo é ótimo. A última alteração em pré-escolar foi à algum tempo porque a equipa já está assim à uns dois ou três anos o que provavelmente no próximo ano será alterada.”

E2. Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?

- **Respondida anteriormente**

E3. Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do jardim-de-infância e como são tomadas essas decisões?

- “ Todas as decisões têm a ver com o ato de ensino-aprendizagem e fazem sentido. Muitas vezes também apoiando as decisões das educadoras e das equipas de sala em termos de estratégias, de projetos e se for por aqui e se for assim, um outro olhar de fazer as coisas de maneira diferente, a parte da criatividade. Portanto, todas essas decisões que têm a ver com as crianças e com a resposta educativa que damos aquela criança e as suas necessidades e interesses, também faz sentido. Depois também tem a ver com os pais e com toda a gestão deste processo têm de ser também muito acompanhados e quer dizer nós passamos a vida a tomar decisões, a refletir e a decidir. Também tem de existir uma tomada de posição que tem de ser acompanhada de reflexão, atuação e decisão. Depois vamos lá refletir outra vez se este foi o caminho mais indicado, portanto no fundo não se pode fazer uma coisa sem a outra.”

E4. Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?

- “ Acho que há uma comunicação que flui, é uma comunicação que funciona e que está apoiada também em várias dinâmicas e que portanto funciona em termos de famílias e comunidade. No site que funciona estamos apoiadas, nas sessões, nos open days que damos das linguagens da arte que também é uma forma de trazer os pais à escola. Na parte da integração, em que os pais também são permitidos no sentido em que podem ficar algum tempo nas salas e no facto de termos sempre a porta aberta para as pessoas poderem circular. Nesse sentido, a comunicação com os pais está assente em várias metodologias que acabam por funcionar para além das reuniões mais formais e as mais informais, como as festas e as iniciativas que estão no nosso Plano de Atividades. Agora com as crianças, a comunicação é a base de tudo, portanto ou isso funciona ou o resto não faz sentido. Portanto isso depende principalmente das equipas e da forma como estabelecem esta relação securizante e esta vinculação com a criança e depois com a família. Tem de ser muito próxima e securizante e acreditamos que sim claro que estamos a falar de seres humanos e, portanto, com algumas crianças chegamos mais depressa que outras, de acordo com o perfil das equipas e de acordo com o perfil das crianças e famílias. Mas há um esforço consciente de estabelecimento destas relações de afetividade.”

**E5. Na sua perspectiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes?
Como os caracterizaria?**

- “Sim, há uma parceria entre a educadora e a auxiliar e tem de haver nas diversas salas e não só. Também entre as duas respostas educativas, a creche e o pré-escolar e claro que nesse sentido as coisas fluem da melhor maneira, apesar de sabermos que há sempre ali um ruído e às vezes as paredes acabam por ser barreiras. Mas nós temos um vidrinho e tentamos que não haja e que as coisas fluam da melhor maneira possível. Somos uma escola em que as auxiliares têm também muito protagonismo e nesse sentido, acho que somos diferentes de outras escolas em que às vezes as auxiliares nem participam nas reuniões e têm um estatuto muito de ajudar e redutor no sentido do ensino-aprendizagem. Achamos que são elementos integrantes na equipa. Agora depende muito também da forma como a auxiliar assume o seu papel e se se interessa e está motivada e da forma como a educadora também consegue responder e há claro equipas que poderão funcionar melhor nesse sentido do que outras. Algumas precisam às vezes de mais ajuda, mas à partida a estrutura está montada para que as coisas funcionem bem e na maior parte das vezes, funciona bem.”

E6. Como define o seu papel em todas essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?

- “É um papel muito importante em que temos de estar muito presentes, temos de ter capacidade de perceber o que está a funcionar bem e o que não está a funcionar, de que forma podemos ajudar porque o nosso papel também é ajudar. Quando tentamos ajudar temos de ser muito claras e não melindrar ainda mais as pessoas e a equipa. Portanto, no fundo é a capacidade de observação e perceber o que não está a funcionar da melhor forma e depois é a tal empatia... é o saber ouvir, desbloquear um bocadinho aquilo que nos achamos e ouvir o que está a acontecer e depois acompanhar, reunir, encontrar estratégias, avaliar o processo e como é que as coisas estão a correr. Portanto é um trabalho que eu acho que é muito importante e isso sim tem a ver com aquilo que nós somos enquanto profissionais de educação e de psicologia, porque as duas coisas andam de mãos dadas.”

E7. Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?

- “ Encaro de uma forma natural com respeito e dedicação. Em termos de supervisão, acho que isso tem muito a ver também com o meu percurso profissional. Eu antes de ser diretora pedagógica, já o fazia de alguma forma, porque tem a ver também com o nosso papel enquanto líder de uma equipa e a forma como nos dispomos a ajudar os outros e a encaminhar e portanto, eu acho que isso já era alguma coisa que estava em mim, enquanto pessoa e profissional. Por isso, de uma forma muito natural assumi este papel enquanto diretora pedagógica.”

F. INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS

F1. Tendo em conta o cargo e as funções que exerce, como caracteriza a interações que estabelece com as crianças?

- “Com as crianças, olhem assim de repente o que me lembro já, é que tenho alguma pena, porque não há nada como estar na sala como educadoras com as crianças, porque temos uma relação diferente, temos uma relação de proximidade, de entrega, de descoberta, que uma diretora pedagógica não consegue ter.” **[Tem saudades?- Estagiária]**. Tenho, dessa cumplicidade e desse brilho nos olhinhos deles quando nos veem tenho, porque eu acho que não se consegue, por muito que se desça e que se fale, não é a mesma coisa, porque não há aquela estabilidade, aquele construir a relação, o conhecer a criança, o saber quando ela está triste. Portanto, eu acho que realmente as pessoas que estão na sala com as crianças são privilegiadas, porque têm ali a abertura de um mundo.

Como diretora, tento ter uma relação próxima com as crianças, tenho mais com umas do que com outras, como é óbvio, mas tento ter essa proximidade, até porque é tão natural porque o nosso trabalho são as crianças no fundo, e por muito que haja um distanciamento para organizar e para equilibrar, o foco são as crianças não é... E perceber se elas estão bem, se as coisas estão a fluir bem nas salas, isso também é muito importante.”

G. PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

G1. Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias no jardim-de-infância?

- Como eu disse à pouco, nós temos uma estrutura montada em que as coisas funcionam. Portanto, há uma participação efetiva das famílias na APIA. Tem a ver com tudo

aquilo que eu já disse: temos o site; temos os open days; temos o facto de sermos uma escola aberta e as pessoas poderem passar; temos as reuniões, quatro por ano; temos atendimentos; temos vários eventos, dia do pai, dia da mãe, agora vamos ter o chá com sabor a Natal no natal. Portanto, vários eventos com os pais e para os pais. E isso realmente faz com que o envolvimento seja grande. Depois, tentamos integrá-los também nos processos internos. E então, uma das coisas que nós fazemos que é importante, tem a ver com a avaliação de tudo. Todas as atividades do plano anual são avaliadas pelos pais. Isso também uma forma de aferirmos o nosso caminho, o que é que está a resultar e o que é que não está a resultar. Também é passado um questionário duas vezes por ano onde os pais valiam tudo, desde os serviços gerais, a cozinha, limpeza, higiene, direção pedagógica, direção técnica, portanto, toda a gente é avaliada. Isso também nos dá um feedback de o que é nós estamos a passar, o que é que está a resultar e o que é que está a resultar menos bem e, depois, aferir. No fundo, o caminho é envolver cada vez mais os pais e teria que ser porque, se nós nascemos de um movimentos de pais e perdemos isso pelo caminho é porque algo de grave estaria a acontecer.

G2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?

- No fundo, é um pouco o que já disse. Acho que é mesmo uma participação efetiva. Acho que podemos fazer mais ainda em termos de gestão, portanto serão as novas metas. é colocá-los mais do nosso lado, a integrar as reuniões onde fazemos os projetos, o projeto educativo. Portanto, se calhar um bocadinho por aí. Há certos instrumentos que nós ainda não conseguimos integrar tão efetivamente os pais como gostaríamos. Portanto, integramos sempre porque temos o feedback de avaliação, mas temos de pensar noutras estratégias para os integrar. De qualquer das maneiras, esta casa... os pais são sócios, é uma associação. Portanto, em toda a parte da gestão todos os pais têm direito de participar nas reuniões de assembleia e têm direito a votar em várias questões internas que são importantes. Portanto, nesse sentido, temos uma abertura muito grande aos pais. Não vêm muitos à assembleia... Na parte desta gestão temos dificuldade. Depois, conseguimos ao longo dos anos, nem sempre, que alguns pais integrem os órgãos de gestão, como a assembleia, conselho fiscal. Este ano não temos... Temos um tio... Mas não temos pais nos órgãos de gestão. **[E ao nível da avaliação também sentem dificuldades? - Estagiária]** Da avaliação penso que não, porque já temos esta estrutura montada há algum tempo e, portanto, acaba por haver um feedback muito significativo. Já conseguimos... É

difícil quando os processos não estão sistematizados. Agora cada vez que uma atividade está no PAE é avaliada, é feito o levantamento estatístico no final do ano e no início. Em termos de todos os serviços, as coisas já estão montadas e já conseguimos perceber o feedback. Claro que temos ideias para fazer as coisas de outra maneira, eventualmente no nosso site criar um blog de opiniões e de uma ligação maior e podermos fazer mais. São as novas ideias, vamos ver...

G3. Que papel assume, enquanto gestor/a, na promoção dessa participação?

- Sou um membro da equipa como as minhas colegas e, portanto, esse esforço também passa por mim e também muitas vezes começa. Começa na direção, porque muitas vezes somos nós que abrimos às vezes as portas aos pais. Portanto somos o primeiro rosto, no sentido em que apresentamos a instituição. Isso é muito importante. Depois, ao longo dos tempos vamos perdendo esta ligação tão forte porque, outros protagonistas assumem como as equipas de sala, que assim é que é não é. Muitas vezes assumimos esta ligação com os pais quando as coisas correm menos bem, em que nós somos chamadas a intervir e a falar e a relacionar. De qualquer das maneiras, eu acho que as pessoas habituaram-se a ver-nos pela instituição e, portanto, também já há um clima mais informal e uma ligação mais próxima.

[Repetição da questão a pedido da entrevistada] Depois tem a ver com todas as estratégias que nós vamos impulsionando, por exemplo, a professora de inglês está muitas vezes exterior... As atividades socioeducativas... os pais não percebem o que se está a passar.... Fazer quase a ligação, ser o elo, não é? Então o que é que se está a passar nesta aula, o que se está a passar a seguir. Ensinou esta canção, então envie-me esta canção para enviar aos pais, para os pais perceberem o que estão a fazer na aula de inglês. A professora vai enviar-me e eu vou enviar às equipas, porque acho que é uma relação mais próxima e, portanto, são as equipas que devem mandar. No fundo fazemos a ponte entre os diversos intervenientes de forma a que os pais também percebam a instituição em que estão e também se sintam ligados.

H. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

H1. Como descreve e caracteriza a relação do jardim-de-infância (ou estabelecimento/equipamento) com a comunidade e com o meio envolvente?

- “ Nós temos uma relação de abertura e tivemos até agora a grande vantagem de poder ter transporte gratuito o que era muito bom porque íamos a vários sítios com alguma facilidade e agora já não temos. Em termos económicos, é um bocadinho mais difícil, mas de qualquer das maneiras há este esforço consciente de sair da [instituição] e ir para outros sítios e ver outras coisas ganhar outras experiências e olhares e outra visão que é importante. Depois a integração aqui na área envolvente e a comunidade que é riquíssima, portanto perceber um bocadinho este património e no fundo abrir aqui as portas a esta comunidade e facilitar este envolvimento com as crianças. É um esforço que também nunca está completo, estamos sempre a meio caminho. Nós quando estávamos por exemplo na [rua] tínhamos uma relação muito próxima com toda a gente que estava ali à volta... eram quase todos vizinhos. Era o senhor do café que nos conhecia muito bem e que nos íamos lá com os meninos em diversas ocasiões, etc. Aqui ainda não conseguimos o mesmo tipo de integração na comunidade de qualquer das maneiras fazemos um esforço consciente mesmo em termos da junta de freguesia e das escolas da área, de atividades comuns a toda a comunidade, tentamos sempre participar e integrar e, pronto, valorizar.”

H2. Que papel assume, enquanto gestor/a, na promoção dessa relação?

- “ No fundo, somos nós que vamos representar a instituição em que acabamos de uma forma ou de outra por depois apresentar essas iniciativas à instituição, que explicamos porque devemos participar. Por exemplo, o carnaval é uma iniciativa que nós à 500 anos que participamos na comunidade e portanto na minha opinião não é pela parte pedagógica, porque a parte pedagógica do desfile de carnaval é muito pouca e portanto retirasse pouco, mas claro que nos podemos sempre fazer mais... agora tem a ver com a comunidade, perceber que fazemos parte da comunidade, estar lá para mostrar quem somos... que fazemos parte integrante desta zona e que somos também uma escola aqui da zona e por isso é também importante. Esse é o nosso papel de gerir as iniciativas, do que dispomos e podemos fazer **[Considera importante este contacto com a comunidade? - Estagiária]** É assim, é sempre muito importante porque para já isolados não vamos a lado nenhum e é sempre muito empobrecedor. Depois ganhamos todos, ganha a comunidade, ganhamos nós... Claro que não nos podemos afastar da parte pedagógica que é aquilo que é central e vital, mas depois em termos da comunidade ganhamos imenso.”

Anexo F. Planta da Sala de Atividades

Figura F1.

Distribuição e organização das áreas na sala de JI (elaboração própria)



Anexo G. Caracterização do grupo de crianças a nível dos marcadores bio sociais

Tabela G1.

Caracterização do grupo de crianças

Crianças	Género	Data de nascimento	Idade (até 31/12)	Percurso institucional (JI)
A.	Feminino	27-11-2014	4	2ºano
B.	Feminino	29-06-2013	4	2ºano
C.	Feminino	30-04-2014	4	1ºano
DM.	Masculino	19-12-2013	5	3ºano
FA.	Masculino	21-11-2012	6	3ºano
FD.	Masculino	17-11-2014	4	1ºano
FV.	Masculino	24-04-2015	3	1ºano
G.	Masculino	20-01-2014	4	2ºano
H.	Masculino	05-10-2015	3	1ºano
JT.	Masculino	14-05-2014	4	2ºano
JSC.	Masculino	10-07-2015	5	3ºano
X.	Masculino	12-06-2015	3	1ºano
LT.	Feminino	13-11-2014	4	2ºano
MAR.	Feminino	16-09-2015	3	1ºano
MCL.	Feminino	28-11-2014	4	1ºano
ML.	Feminino	19-01-2014	3	1ºano
M.	Feminino	01-07-2013	5	3ºano
MA.	Masculino	09-09-2015	3	1ºano
MS.	Masculino	07-07-2015	3	1ºano
MC.	Masculino	21-05-2015	3	1ºano

P.	Feminino	05-11-2015	3	1ºano
T.	Masculino	09-11-2015	3	1ºano
S.	Feminino	08-06-2014	4	2ºano

Nota. Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela EC, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo H. Caracterização das Famílias

Tabela H1.

Caracterização das famílias

Crianças	Filiação	Nacionalidade	Habilitações académicas	Profissão	Situação de emprego	Estrutura familiar	Nº de Irmãos
A	Pai	Portuguesa	Licenciatura	---	Desempregado	Monoparental	1
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Restauração	Empregada		
B.	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Piloto/Arquiteto	Desempregado	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Psicóloga Clínica	Empregada		
C	Pai	Portuguesa	12ºano	---	Desempregado	Monoparental	1
	Mãe	Portuguesa	12ºano	Cantora	Empregada		
DM	Pai	Portuguesa	12ºano	Administrador de Sistemas	Empregado	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Jornalista	Empregada		
FA	Pai	Portuguesa	7ºano	Construção Civil	Empregado	Nuclear	2
	Mãe	Portuguesa	---	Auxiliar de Ação Médica	Empregada		
FD	Pai	Portuguesa	Licenciatura	<i>Designer</i>	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Marketing	Empregada		
FV	Pai	Portuguesa	9ºano	Assistente Operacional	Empregado	Nuclear	2
	Mãe	Portuguesa	9ºano	Cabeleireira	Empregada		
G	Pai	Portuguesa	Doutoramento	Investigador	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Portuguesa	12ºano	Gestora	Empregada		
H	Pai	Portuguesa	---	---	---	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	---	---	---		
JT	Pai	Portuguesa	12ºano	Chefe de Brigada	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Auditora	Empregada		
JSC	Pai	Portuguesa	Mestrado	Engenheiro Eletrónico	Empregado	Nuclear	1

	Mãe	Portuguesa	Mestrado	Enfermeira	Empregada		
X	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Bancário	Empregado	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	12ºano	Coach/Formadora	Empregada		
LT	Pai	Portuguesa	12ºano	Tatuador	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Educadora de Infância	Empregada		
MAR	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Engenheiro Informático	Empregado	Nuclear	2
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Professora	Empregada		
MCL	Pai	Portuguesa	11ºano	Aeroporto de Lisboa	Empregado	Monoparental	0
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Auxiliar de Ação Educativa	Empregada		
ML	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Técnico Desportivo	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Gestora	Empregada		
M.	Pai	Portuguesa	12ºano	Comercial	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	---	Empregada		
MA.	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Informático	Empregado	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Educadora de Infância	Empregada		
MS.	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteto	Empregado	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Psicóloga	Empregada		
MC.	Pai	Brasileira	12ºano	Bancária	Empregado	Nuclear	0
	Mãe	Brasileira	Mestrado	Técnico de Telecomunicações	Empregada		
P.	Pai	Portuguesa	Licenciatura	Ator e Encenador	Empregado	Nuclear	1
	Mãe	Portuguesa	Mestrado	Produtora	Empregada		
T.	Pai	Brasileira	Bacharelato	Empresário	Empregado	Nuclear	1
	Mãe	Brasileira	Pós-Graduação	Produtora de Eventos	Empregada		
S.	Pai	Brasileira	Licenciatura	Investigadora	Empregado	Nuclear	0

	Mãe	Portuguesa	Licenciatura	Historiador	Empregada		
--	-----	------------	--------------	-------------	-----------	--	--

Nota. Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela EC, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo I. Caracterização da Equipa Educativa da Instituição

Tabela 11.

Equipa educativa da Instituição

Valência	Equipa Educativa	Nº
Creche	Educadoras de Infância	5
	Auxiliares de Ação Educativa	6
Pré-Escolar	Educadoras de Infância	3
	Auxiliares de Ação Educativa	4

Nota. Elaboração própria, com base na informação recolhida através do RI, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo J. Dia Tipo

Tabela J1.

Dia tipo da sala

<i>Dia Tipo</i>	
8h00 – 8h30	Acolhimento numa sala de pré-escolar ou recreio
11h45 – 12h00	Trabalho de grande e pequeno grupo/reforço da manhã (fruta)
12h – 13h00	Almoço
13h00 – 14h00	Recreio/Projetos de Linguagem da Arte/Repouso
14h00 – 14h30	Recreio/Projetos de Linguagem da Arte/Repouso
14h30 – 16h30	Trabalho de grande e pequeno grupo
16h30 – 17h00	Lanche
17h00 – 19h00	Atividades de Animação e Apoio à Família /Componente Socioeducativa

Nota. Elaboração própria, com base na análise do Projeto de Sala, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo K. Roteiro Ético

Tabela K1.

Descrição do Roteiro Ético

Ética na Investigação (Tomás, 2011)	Princípios Éticos e Deontológicos na Prática Profissional Supervisionada	Ética na Profissionalidade (APEI)
<p>1. Objetivos do Trabalho</p>	<p>Os objetivos e a problemática da investigação foram apresentados à <u>educadora cooperante</u> logo aquando a decisão da mesmas, sendo discutida a sua pertinência numa conversa informal, justificando a minha escolha e nomeando os aspetos que me motivaram a escolher este tema. A educadora cooperante apoiou as minhas escolhas, prontificando-se a ajudar-me sempre que necessário.</p> <p>Relativamente às <u>famílias</u>, explicitiei os objetivos da minha presença na instituição através de uma carta de apresentação afixada à porta da sala, e depois apresentei-me individualmente a cada família quando ia recebendo as crianças em sala. Uma vez que não consigo por questões de horários ter contacto com todas as famílias, apresentei-me ainda na reunião de pais, explicitando o trabalho que iria desenvolver na prática, assim como a investigação a desenvolver, colocando-me à disposição de responder a todas as questões e dúvidas que tivessem. Para além deste momento, explicitiei ainda os objetivos da investigação no inquérito por questionário que enviei para casa, para que todos tivessem acesso à mesma informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) - Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de

	<p>No que se refere às <u>crianças</u>, apresentei-me às mesmas no primeiro dia, no momento de tapete, explicitando o meu papel enquanto estagiária. No que diz respeito à investigação, informei-as, tal como fiz com os restantes intervenientes, do que estava a pensar realizar, solicitando a sua ajuda em todo o processo, na medida em as visitas ao meio exterior foram sempre pensadas em conjunto. Para além disso, através de conversas informais, fui sempre questionando as crianças sobre as visitas, de forma a perceber se os objetivos estavam a ser cumpridos.</p>	<p>inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p>
<p>2. Custos e Benefícios</p>	<p>Sendo que com as observações para a investigação prendia-se perceber as aprendizagens obtidas pelas crianças, assim como o seu envolvimento e interesse, em contacto com a comunidade e o meio envolvente durante a prática realizei observações sem interferir com o que as crianças estavam a fazer, e neste sentido, considero que a minha investigação não apresentou custos para o grupo pois garanti os seus interesses, o seu bem-estar e a sua privacidade, não interferindo nas suas ações.</p> <p>No que se refere aos benefícios, assumo que a investigação foi benéfica para o grupo, pois levou-as a conhecer não só o meio envolvente, como a comunidade local. Para além disso, a minha presença na sala de atividades também trouxe benefícios para as crianças e para a equipa educativa, na medida em que me tornei uma figura de referência para as crianças, e assegurei sempre as suas aprendizagens e o seu bem-estar.</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.1)</p> <p>-“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p>

<p>3. Privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento Informado</p>	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, optei por em nenhum documento escrito me referir à organização educativa pelo seu nome, utilizando sempre as palavras “organização educativa (OE) ” e “jardim de infância (JI) ” mantendo assim a confidencialidade acerca da mesma. Relativamente às crianças e à equipa educativa, optei por mencioná-las apenas pela inicial do primeiro nome, e por vezes pela inicial do primeiro e último nome, quando haviam iniciais com a mesma letra, e a ocultar os seus rostos em todas as fotografias retiradas, de modo a que ninguém as pudesse identificar. Para confirmar este respeito pela privacidade, e, no que toca a utilização de fotografias e vídeos, entreguei às famílias de cada criança um <i>consentimento informado</i>, no qual foi explicitado os objetivos da minha ação, e pedida uma autorização para a captação dessas imagens, explicitando que as mesmas serviriam apenas para fins académicos, sempre sem revelar o rosto das crianças, e que não iriam ser postas no repositório. No que concerne às crianças, e sendo estas, sujeitos de direitos e os intervenientes da minha ação, foi pedido um <i>assentimento</i> (Ferreira, 2010) sempre que era momento de captar imagens, ou realizar vídeos, de forma a a respeitar a sua privacidade e opinião, realizando-os apenas com a sua autorização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.1) - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.1) - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.1)
<p>5. Fundamentos</p> <p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Ao longo de toda a prática tive, planeei as atividades em conjunto com a educadora cooperante, seguindo o seu modelo de trabalho ao máximo, e com as crianças, na medida em que solicitei sempre junto das mesmas, propostas de atividades que queriam realizar, de forma a respeitar os seus interesses e incluí-las no planeamento da minha ação. Assim, toda a minha ação, ainda que planificada previamente, estava</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos</p>

	<p>sempre em aberto, para sugestões por parte da equipa de sala e das crianças, para melhor responder às necessidades e interesses que as crianças iam demonstrando.</p> <p>No que diz respeito à investigação, informei as crianças dos seus objetivos, numa conversa informal no momento de tapete, dizendo que íamos realizar visitas pelo “bairro”, conhecendo novas pessoas e vendo coisas novas, e que precisava da ajuda das mesmas para perceber que sítios gostariam de conhecer, envolvendo-as assim na construção do plano de ação implementada, respeitando-as enquanto sujeito ativo e de direitos, com opiniões sobre a sua vida.</p>	<p>consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2)</p> <p>- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de “desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.2)</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>As conclusões adquiridas através desta investigação resultaram na elaboração de um relatório académico que, ao longo do decorrer de toda a PPS, a educadora cooperante, assim como a auxiliar de ação educativa, foram acompanhando, tendo assim acesso a todo o percurso. No que concerne às crianças, a cada visita realizada, estas tinham hipótese de expressar os seus sentimentos e opiniões sobre a mesma, e viam os registos audiovisuais que eram retirados, no entanto, e, tal como as famílias ainda não foi possível relatar todas as conclusões obtidas.</p>	<p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p.2)</p> <p>- “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.” (p.2)</p>
<p>9. Impacto nas crianças</p>	<p>Durante a implementação do plano de ação, procurei sempre responder aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças sobre aquilo que queriam</p>	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para</p>

	<p>experienciar e conhecer, permitindo-lhes assim a experimentação de situações diversificadas estimulantes, proporcionando as condições mais favoráveis às mesmas, tanto ao nível da investigação, como ao nível da minha intervenção, privilegiando sempre uma relação de proximidade, baseada na confiança e no afeto, assumindo uma figura de referência para as mesmas, através de um clima de apoio e amizade, de um contacto individualizado e de um ambiente securizante.</p>	<p>isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Depois da prática, e com o relatório terminado, considero importante, voltar à instituição para dar a conhecer a todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa) os resultados obtidos na minha investigação, na medida em que sem a sua ajuda esta não seria possível. Aos adultos, penso que a melhor forma de evidenciar os benefícios e potencialidades do contacto com a comunidade local e o meio envolvente, será mostrar todos os resultados obtidos através de uma conversa em grande grupo (reunião de pais), assim como as conclusões a que cheguei, mostrando assim a importância da sua ajuda para chegar às mesmas, e todo o trabalho desenvolvido.</p> <p>Já às crianças por terem participado na investigação, e saberem a importância da mesma, penso de lhes dar a conhecer os resultados da mesma, será através dos registos audiovisuais.</p>	<p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p.2)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2)</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)</p>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo L. Planificações das visitas realizadas no âmbito da investigação

18 de outubro de 2018	
VISITA AO EXTERIOR PARA COMPRAR PEIXES PARA O AQUÁRIO	
Proposta Educativa:	
<ul style="list-style-type: none"> A proposta emergiu na sequência de um interesse manifestado por uma criança na reunião de conselho de dia 12 de outubro, em comprar um peixe para ter na sala de atividades. 	
Momento:	
Este momento ocorrerá durante a manhã de quinta-feira após o acolhimento.	
Organização do espaço, grupo e materiais:	Recursos Humanos:
A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente na freguesia em que se insere a instituição.	4 crianças (L., JSC., FV. e JT.), educadora cooperante e estagiária (eu).
Intencionalidade Educativa:	
<ul style="list-style-type: none"> Contactar com o meio envolvente, aproveitando o que nos é oferecido pela comunidade. Participar no processo de compra do animal; Conhecer e envolver-se no meio que rodeia a instituição. Contactar com pessoas que pertencem à comunidade; <p>(Área da Formação Pessoal e Social: Componente de Convivência Democrática e Cidadania; Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social)</p>	
Estratégias:	
<ul style="list-style-type: none"> Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma; Colocar questões ao longo do passeio sobre o que observam; Estimular o contacto verbal com a senhora da loja; 	
Técnicas e Instrumentos de Avaliação:	Indicadores de Avaliação:
A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo	<ul style="list-style-type: none"> A criança responde às questões colocadas ao longo do passeio;

meio envolvente, tendo por base a envolvência das crianças no mesmo.

- Identifica diferentes elementos da paisagem;
- Comunica verbalmente com a senhora da loja;
- Mostra-se interessada em saber mais sobre o meio envolvente, colocando questões;
- Observa atentamente o espaço que a envolve (foca o olhar, olha à sua volta, coloca questões sobre o que vê)

21 de dezembro de 2018

VISITA À INSTITUIÇÃO SOL

Proposta Educativa:

- A proposta emergiu na sequência da ação de recolha de brinquedos para doar às crianças mais necessitadas, intitulado de “Pequenos Grandes Solidários”, e no âmbito da investigação realizada;

Momento:

Este momento ocorrerá durante a manhã de sexta-feira, após o acolhimento.

Organização do espaço, grupo e materiais:

A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente na freguesia em que se insere a instituição.

Recursos Humanos:

Crianças, Educadora cooperante, Auxiliar de Ação Educativa e Estagiária (eu).

Intencionalidade Educativa:

- Conhecer e envolver-se no meio que rodeia a instituição.
- Contactar com pessoas que pertencem à comunidade;
- Conhecer a Associação Sol;
- Demonstrar sensibilidade para a realidade social;
- Doar os brinquedos e explicitar a ação de solidariedade;

(Área da Formação Pessoal e Social: Componente de Convivência Democrática e Cidadania; Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social)

Estratégias:

- Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma;
- Colocar questões ao longo do passeio sobre o que observam;
- Dar a conhecer outra realidade social às crianças;
- Chamar à atenção para o desperdício, e para o excesso de brinquedos;
- Promover a capacidade de reflexão das crianças;

Técnicas e Instrumentos de Avaliação:

A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo

Indicadores de Avaliação:

- A criança responde às questões colocadas ao longo do passeio;

meio envolvente, tendo por base a envolvência das crianças no mesmo. E ainda através das opiniões das crianças sobre a visita, assim como das famílias, por meio de um questionário.

- Identifica diferentes elementos da paisagem;
- Comunica verbalmente com as pessoas da instituição;
- Mostra-se interessada em saber mais sobre o meio envolvente, colocando questões;
- Observa atentamente o espaço que a envolve (foca o olhar, olha à sua volta, coloca questões sobre o que vê)
- Reflete sobre as aprendizagens ao longo da visita;
- Demonstra capacidade de reflexão sobre o que observou;

LEITURA DA HISTÓRIA “HÁ UM TIGRE NO JARDIM” NO EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO

Proposta Educativa:

- A proposta emergiu na sequência da investigação “abrir as portas da sala para crescer e aprender: o contacto com a comunidade em jardim-de-infância”, e consiste na leitura de uma história, num jardim muito perto da instituição.

Momento:

Este momento ocorrerá durante a manhã, após o acolhimento.

Organização do espaço, grupo e materiais:

A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente na freguesia em que se insere a instituição. O material utilizado será o livro e uma manta.

Recursos Humanos:

Crianças, Educadora cooperante, Auxiliar de Ação Educativa e Estagiária (eu).

Intencionalidade Educativa:

- Conhecer e envolver-se no meio que rodeia a instituição.
- Desenvolver o prazer e motivação para ler e escrever.
- Contactar com livros de qualidade.
- Explorar o espaço exterior utilizando a imaginação;

(Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social e Área da Expressão e Comunicação:
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Estratégias:

- Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma;
- Proporcionar ao grupo uma nova experiência;
- Variar a entoação e a expressividade, de modo a prender a atenção das crianças;
- Mostrar as ilustrações durante a leitura da história;
- Promover o contacto com as crianças ao longo da narração;
- Questionar as crianças ao longo da história;
- Dar espaço às crianças para questionarem o que ouvem;
- Estimular a imaginação das crianças;

- Promover um momento de exploração do espaço exterior;

Técnicas e Instrumentos de Avaliação:

A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo meio envolvente, tendo por base a envolvência das crianças no mesmo. E ainda através das opiniões das crianças sobre a visita, assim como das famílias, por meio de um questionário.

Indicadores de Avaliação:

- A criança demonstra-se atenta durante a leitura da história (ri-se, foca o olhar, participa);
- Responde às questões realizadas ao longo da narração;
- Apropria-se de novas palavras e de significados diferentes;
- Estabelece contacto com o meio que a envolve;
- Explora o meio envolvente utilizando a imaginação;

11 de janeiro de 2019

VISITA AO MERCADO DA FREGUESIA

Proposta Educativa:

- A proposta emergiu na sequência da investigação “abrir as portas da sala para crescer e aprender: o contacto com a comunidade em jardim-de-infância”, e consiste na visita ao mercado da freguesia, tendo como finalidade que as crianças contactem com um mercado, e conheçam o que se vende no mesmo.

Momento:

Este momento ocorrerá durante a manhã, após o acolhimento.

Organização do espaço, grupo e materiais:

A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente no mercado da freguesia em que se insere a instituição.

Recursos Humanos:

Crianças, Educadora cooperante, Auxiliar de Ação Educativa e Estagiária (eu).

Intencionalidade Educativa:

- Conhecer e envolver-se no meio que rodeia a instituição.
- Contactar com pessoas que pertencem à comunidade;
- Conhecer o conceito de mercado e os seus costumes;
- Perceber o que se vende no mercado;

(Área da Formação Pessoal e Social: Componente de Convivência Democrática e Cidadania; Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social)

Estratégias:

- Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma;
- Colocar questões ao longo do passeio sobre o que observam;
- Dar a conhecer o mercado às crianças;
- Chamar à atenção para o que observam;

Técnicas e Instrumentos de Avaliação:

A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo meio envolvente, tendo por base a envolvência das crianças no mesmo.

Indicadores de Avaliação:

- A criança responde às questões colocadas ao longo do passeio;
- Identifica diferentes elementos da paisagem;

E ainda através das opiniões das crianças sobre a visita, assim como das famílias, por meio de um questionário.

- Comunica verbalmente com as pessoas do mercado;
- Mostra-se interessada em saber mais sobre o mercado, colocando questões;
- Observa atentamente o espaço que a envolve (foca o olhar, olha à sua volta, coloca questões sobre o que vê)
- Reflete sobre as aprendizagens que adquiriu ao longo da visita;
- Reflete sobre a importância da visita para a sua formação pessoal e social;

16 de janeiro de 2019

VISITA À JUNTA DE FREGUESIA

Proposta Educativa:

- A proposta emergiu na sequência da investigação “abrir as portas da sala para crescer e aprender: o contacto com a comunidade em jardim-de-infância”, e consiste na visita à junta de freguesia, tendo como principal objetivo que as crianças conhecessem a junta e descobrissem o que se fazia lá dentro.

Momento:

Este momento ocorrerá durante a manhã, após o acolhimento.

Organização do espaço, grupo e materiais:

A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente no mercado da freguesia em que se insere a instituição.

Recursos Humanos:

Crianças, Educadora cooperante, Auxiliar de Ação Educativa e Estagiária (eu).

Intencionalidade Educativa:

- Conhecer e envolver-se no meio que rodeia a instituição.
- Contactar com pessoas que pertencem à comunidade;
- Conhecer a junta de freguesia;
- Perceber o que se faz numa junta;

(Área da Formação Pessoal e Social: Componente de Convivência Democrática e Cidadania; Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social)

Estratégias:

- Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma;
- Colocar questões ao longo do passeio sobre o que observam;
- Dar a conhecer a junta às crianças, assim como os profissionais que lá trabalham;
- Promover aprendizagens significativas para as crianças;

Técnicas e Instrumentos de Avaliação:

A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo meio envolvente, tendo por base a envolvimento das crianças no mesmo.

Indicadores de Avaliação:

- A criança responde às questões colocadas ao longo do passeio;

E ainda através das opiniões das crianças sobre a visita, assim como das famílias, por meio de um questionário.

- Identifica diferentes elementos da paisagem;
- Comunica verbalmente com as pessoas que trabalham na junta;
- Mostra-se interessada em saber mais sobre o que se faz numa junta e sobre o que observa, colocando questões;
- Observa atentamente o espaço que a envolve (foca o olhar, olha à sua volta, coloca questões sobre o que vê)
- Reflete sobre as aprendizagens que adquiriu ao longo da visita;

17 de janeiro de 2019

VISITA À BIBLIOTECA

Proposta Educativa:

- A proposta emergiu na sequência da investigação “abrir as portas da sala para crescer e aprender: o contacto com a comunidade em jardim-de-infância”, e consiste na visita biblioteca da freguesia vizinha, tendo como principal objetivo dar a conhecer às crianças uma biblioteca, respondendo assim aos seus interesses e necessidades.

Momento:

Este momento ocorrerá durante a parte da tarde, após o almoço.

Organização do espaço, grupo e materiais:

A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente na biblioteca da freguesia vizinha em que se insere a instituição.

Recursos Humanos:

Crianças [4 e 5 anos], Educadora cooperante e Estagiária (eu).

Intencionalidade Educativa:

- Conhecer e envolver-se no meio que rodeia a instituição.
- Contactar com pessoas que pertencem à comunidade;
- Conhecer a biblioteca;
- Perceber o que se pode fazer numa biblioteca;
- Escutar atentamente a guia da visita;
- Colocar questões sobre o que observa;

(Área da Formação Pessoal e Social: Componente de Convivência Democrática e Cidadania; Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social)

Estratégias:

- Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma;
- Colocar questões ao longo do passeio sobre o que observam;
- Dar a conhecer a biblioteca às crianças, assim o que se pode fazer lá dentro;
- Responder a todas as questões e dúvidas colocadas;
- Assumir uma atitude responsável durante o percurso da visita;
- Promover aprendizagens significativas para as crianças;

Técnicas e Instrumentos de Avaliação:	Indicadores de Avaliação:
<p>A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo meio envolvente, tendo por base a envolvimento das crianças no mesmo. E ainda através das opiniões das crianças sobre a visita, assim como das famílias, por meio de um questionário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança responde às questões colocadas ao longo do passeio; • Identifica diferentes elementos da paisagem; • Comunica verbalmente com as pessoas que trabalham na biblioteca; • Mostra-se interessada em saber mais sobre o que se faz numa biblioteca e sobre o que observa, colocando questões; • Observa atentamente o espaço que a envolve (foca o olhar, olha à sua volta, coloca questões sobre o que vê) • Reflete sobre as aprendizagens que adquiriu ao longo da visita;

18 de janeiro de 2019

VISITA À GNR (GUARDA NACIONAL REPUBLICANA)

Proposta Educativa:

- A proposta emergiu na sequência da investigação “abrir as portas da sala para crescer e aprender: o contacto com a comunidade em jardim-de-infância”, e consiste na visita à GNR, tendo como principal objetivo dar a conhecer às crianças uma realidade tão presente na sua comunidade, e responder aos seus interesses e necessidades.

Momento:

Este momento ocorrerá durante manhã, após o acolhimento.

Organização do espaço, grupo e materiais:

A atividade realizar-se-á no exterior, mais propriamente na GNR, que se insere no meio envolvente à instituição.

Recursos Humanos:

Crianças, Educadora cooperante, Auxiliar de Ação Educativa, Auxiliar de Ação Educativa Polivalente e Estagiária (eu).

Intencionalidade Educativa:

- Visitar as cavalariças da GNR.
- Contactar com pessoas que pertencem à comunidade;
- Conhecer os agentes e o seu trabalho;
- Conhecer as cavalariças e as suas funções;
- Contactar com os cavalos e perceber as suas funções na GNR;
- Perceber o processo de ferragem;

(Área da Formação Pessoal e Social: Componente de Convivência Democrática e Cidadania; Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social)

Estratégias:

- Dar a conhecer à criança o meio envolvente da instituição, chamando a sua atenção para os monumentos, os espaços comerciais e os espaços verdes que estão presentes na mesma;
- Colocar questões ao longo do passeio sobre o que observam;
- Dar a conhecer às crianças as cavalariças, assim como as suas funções;
- Responder a todas as questões e dúvidas colocadas;
- Assumir uma atitude responsável durante o percurso da visita;
- Promover aprendizagens significativas para as crianças;

Técnicas e Instrumentos de Avaliação:	Indicadores de Avaliação:
<p>A avaliação será realizada através da observação realizada durante o passeio pelo meio envolvente, tendo por base a envolvência das crianças no mesmo. E ainda através das opiniões das crianças sobre a visita, assim como das famílias, por meio de um questionário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança responde às questões colocadas ao longo do passeio; • Identifica diferentes elementos da paisagem; • Comunica verbalmente com os agentes da GNR; • Mostra-se interessada em saber mais sobre o que se faz na GNR e sobre o que observa, colocando questões; • Percebe as funções dos agentes na sociedade; • Observa atentamente o espaço que a envolve (foca o olhar, olha à sua volta, coloca questões sobre o que vê) • Reflete sobre as aprendizagens que adquiriu ao longo da visita;

Anexo M. Entrevista à Educadora de Infância para a Investigação

Tabela M1.

Guião e transcrição de entrevista à educadora cooperante para a investigação

OBJETIVO: Caracterizar a relação com a comunidade, no jardim-de-infância, segundo a conceção da Educadora de Infância.

Guião e Transcrição de Entrevista

Bloco de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Transcrição
A. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade • Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. • Conhecer as conceções da educadora sobre a relação estabelecida com a comunidade • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de 	<p>A1. <i>De que forma pensa que a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo desenvolvimento da criança?</i></p> <p>A2. <i>Existe relação entre a organização e a comunidade? Como a caracteriza?</i></p> <p>A3. <i>Como classifica esta relação com a comunidade? Considera que devia ser mais profunda? O que acha que deveria ser feito para aprofundar/melhorar esta relação?</i></p>	<p>A1. A comunidade é sempre uma mais-valia, como mediador cultural, e o educador deve aproveitar todos os recursos, e a comunidade é sempre muito rica em termos de conhecimento e de aprendizagens para o pré-escolar.</p> <p>A2. Existe uma parceria entre a Instituição e a Junta de Freguesia, fazendo parte de algumas festas temáticas na comunidade: marchas, carnaval, e.t.c...</p> <p>A3. É uma relação de proximidade e de aproveitar o que a comunidade tem para nos dar, enriquecimento pedagógico, conhecimento e exploração da área envolvente.</p> <p>A4. No projeto de sala é sempre contemplada esta dimensão, aproveitando os recursos existentes na comunidade para os projetos desenvolvidos na sala. Existem constrangimentos ao nível</p>

	<p>modo a promover o contacto com a comunidade e o meio envolvente</p>	<p>A4. <i>No projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como? Quais as potencialidades e constrangimentos?</i></p> <p>A5. <i>Qual o envolvimento das crianças e das famílias nesta colaboração?</i></p>	<p>dos recursos humanos, nem sempre temos pessoas suficientes para sair a pé, e os transportes são muito caros.</p> <p>A5. O pré-escolar envolve-se nestes projetos com a comunidade, quando solicitados pela junta de freguesia. Participamos com o trabalho de sala com os/as meninos/as quando temos que fazer adereços, e ensaios para apresentar à comunidade com as outras escolas da zona. Os pais no dia do desfile vão ver (carnaval, marchas, dia da criança).</p>
--	--	---	---

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo N. Entrevista à Diretora Pedagógica para a Investigação

Tabela N1.

Guião e transcrição de entrevista à diretora pedagógica para a investigação

OBJETIVO: Caracterizar a relação com a comunidade, no jardim-de-infância, segundo a conceção da Diretora Pedagógica.

Guião e Transcrição de Entrevista

Bloco de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Transcrição
A. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade • Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. • Conhecer as conceções da diretora pedagógica sobre a relação estabelecida com a comunidade 	<p>A1. <i>Como descreve e caracteriza a relação do jardim-de-infância (ou estabelecimento/equipamento) com a comunidade e com o meio envolvente?</i></p> <p>A2. <i>Que papel assume, enquanto gestor/a, na promoção dessa relação?</i></p> <p>A3. <i>Considera importante este contacto com a comunidade?</i></p>	<p>A1. “ Nós temos uma relação de abertura e tivemos até agora a grande vantagem de poder ter transporte gratuito o que era muito bom porque íamos a vários sítios com alguma facilidade e agora já não temos. Em termos económicos, é um bocadinho mais difícil, mas de qualquer das maneiras há este esforço consciente de sair da [instituição] e ir para outros sítios e ver outras coisas ganhar outras experiências e olhares e outra visão que é importante. Depois a integração aqui na área envolvente e a comunidade que é riquíssima, portanto perceber um bocadinho este património e no fundo abrir aqui as portas a esta comunidade e facilitar este envolvimento com as crianças. É um esforço que também nunca está completo, estamos sempre a meio caminho. Nós quando estávamos por exemplo na [rua] tínhamos uma relação muito próxima com toda a gente que estava ali à volta... eram quase todos</p>

			<p>vizinhos. Era o senhor do café que nos conhecia muito bem e que nos íamos lá com os meninos em diversas ocasiões, etc. Aqui ainda não conseguimos o mesmo tipo de integração na comunidade de qualquer das maneiras fazemos um esforço consciente mesmo em termos da junta de freguesia e das escolas da área, de atividades comuns a toda a comunidade, tentamos sempre participar e integrar e, pronto, valorizar.”</p> <p>A2.“ No fundo, somos nós que vamos representar a instituição em que acabamos de uma forma ou de outra por depois apresentar essas iniciativas à instituição, que explicamos porque devemos participar. Por exemplo, o carnaval é uma iniciativa que nós à 500 anos que participamos na comunidade e portanto na minha opinião não é pela parte pedagógica, porque a parte pedagógica do desfile de carnaval é muito pouca e portanto retirasse pouco, mas claro que nos podemos sempre fazer mais... agora tem a ver com a comunidade, perceber que fazemos parte da comunidade, estar lá para mostrar quem somos... que fazemos parte integrante desta zona e que somos também uma escola aqui da zona e por isso é também importante. Esse é o nosso papel de gerir as iniciativas, do que dispomos e podemos fazer.</p> <p>A3. É assim, é sempre muito importante porque para já isolados não vamos a lado nenhum e é sempre muito empobrecedor. Depois ganhamos todos, ganha a comunidade, ganhamos nós...Claro que não</p>
--	--	--	---

			nos podemos afastar da parte pedagógica que é aquilo que é central e vital, mas depois em termos da comunidade ganhamos imenso.”
--	--	--	--

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo O. Análise categorial das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica

Tabela O1.

Análise categorial das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora pedagógica sobre a investigação.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.	Nº de sujeitos
Vantagens da promoção do contacto com a comunidade local	Enriquecimento Pedagógico	Conhecer novos locais	“Há este esforço consciente de sair da [instituição] e ir para outros sítios e ver outras coisas ganhar outras experiências e olhares e outra visão que é importante” (D1)	1	1
		Contribui para novos conhecimentos e aprendizagens	“A comunidade é sempre muito rica em termos de conhecimento e de aprendizagens para o pré-escolar.” (E1)	1	1
		Funciona com mediador cultural	“A comunidade é sempre uma mais-valia, como mediador cultural, e o educador deve aproveitar todos os recursos” (E1)	1	1
		Promover a exploração do meio envolvente	“É uma relação [...] de exploração da área envolvente.” (E1)	1	1
	Total de Subcategoria:			4	4
Estratégias utilizadas para promover o contacto com a comunidade	A nível da sala	Contemplar o contacto comunidade no plano de sala	“No projeto de sala é sempre contemplada esta dimensão, aproveitando os recursos existentes	1	1

			na comunidade para os projetos desenvolvidos na sala.” (E1)		
	Total de Subcategoria:			1	1
	A nível da organização educativa	Integrar a Organização Educativa na Comunidade	“Depois a integração aqui na área envolvente e a comunidade que é riquíssima, portanto perceber um bocadinho este património e no fundo abrir aqui as portas a esta comunidade e facilitar este envolvimento com as crianças.” (D1)	2	1
			“Perceber que fazemos parte da comunidade, estar lá para mostrar quem somos... que fazemos parte integrante desta zona e que somos também uma escola aqui da zona e por isso é também importante.” (D1)		
Total de Subcategoria:			2	1	
Relação estabelecida entre a organização educativa/comunidade local	Potencialidades	Parcerias	“Existe uma parceria entre a Instituição e a Junta de Freguesia, fazendo parte de algumas festas temáticas na comunidade: marchas, carnaval” (E1)	2	1
			“Fazemos um esforço consciente mesmo em termos da junta de freguesia e das escolas da área, de atividades comuns a toda a		

			comunidade, tentamos sempre participar e integrar e, pronto, valorizar.” (D1)			
		Proximidade com o meio	“É uma relação de proximidade e de aproveitar o que a comunidade tem para nos dar” (E1)	2	2	
			“Nós temos uma relação de abertura.” (D1)			
	Total de Subcategoria:				4	3
		Recursos Humanos	“Existem constrangimentos ao nível dos recursos humanos, nem sempre temos pessoas suficientes para sair a pé” (E1)	1	1	
		Constrangimentos	Meios de Transporte	“os transportes são muito caros” (E1)	2	2
				“Tivemos até agora a grande vantagem de poder ter transporte gratuito o que era muito bom porque íamos a vários sítios com alguma facilidade e agora já não temos. Em termos económicos, é um bocadinho mais difícil, mas de qualquer das maneiras há este esforço consciente de sair da [instituição]” (D1)		
	Total de Subcategoria:				3	3

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo P. Modelo do inquérito por questionário entregue às famílias no âmbito da Investigação



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

REGISTO DE ENVOLVIMENTO NAS VISITAS AO EXTERIOR

No âmbito do estágio profissional que estou a realizar na sala laranja foi-me solicitado que realizasse uma investigação sobre uma problemática por mim escolhida. Nesse sentido, e depois de observar atentamente o contexto e perceber que a instituição privilegia muito as visitas ao exterior, quer num meio próximo, quer no meio mais alargado, decidi realizar uma investigação-ação, pretendendo (i) compreender as potencialidades pedagógicas do contacto com a comunidade para as crianças, (ii) promover um conjunto de ações pedagógicas em interação com o meio envolvente, (iii) analisar o envolvimento das crianças no contacto efetivo com a comunidade e ainda (iii) refletir sobre os contributos desse contacto e envolvimento para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Explicitada a investigação e os seus objetivos, venho por este meio pedir a sua colaboração nesta investigação, no sentido de conhecer a visão das famílias sobre esta problemática, que é acima de tudo, o contacto das crianças com o meio que as envolve, e de forma a perceber o que a criança comenta em casa antes e depois de cada visita. Informo que todas as respostas dadas são confidenciais e os dados serão tratados anonimamente.

Agradeço desde já a sua colaboração,
A estagiária Ana Filipa Pires

1. A criança falou sobre a visita que realizou? O que ela comentou em casa?

2. Considera que esta visita trouxe benefícios para a criança? Se sim, quais?

3. Considera que a criança mostrou interesse e satisfação em realizar a visita? Justifique.

4. Antes de a visita acontecer, a criança comentou algo em casa sobre a mesma? Que comentários fez?

5. Qual o grau de importância que considera que esta visita teve para a criança? Justifique.

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

Anexo Q. Análise categorial dos inquéritos realizados às famílias

Tabela O1.

Análise categorial dos inquéritos realizados às famílias sobre as visitas realizadas no âmbito da investigação.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.	Nº de sujeitos
Importância das visitas realizadas	Importância das visitas para as crianças	Contactar/Conviver com novas pessoas	“Comentou que pôde conviver com outros meninos” (I22)	5	5
			“Descreveu algumas pessoas e conversas” (I14)		
			“Viu muitas coisas, papéis e senhores na junta de freguesia” (I9)		
			“(…) Comentou que a Sra. Peixeira lhe ensinou muita coisa sobre o choco” (I8)		
			“Comentou a simpatia das senhoras [do mercado] que lhes disseram olá e eles também” (I7)		
		Contactar com realidades desconhecidas	“Ficou a saber que existe um centro de poder local que decide pela população onde o próprio se insere” (I14)	4	4
			“Gostou de ver dois carimbos que faziam coisas importantes na junta” (I13)		
			“Conheceu outra realidade social e percebeu que muitas crianças têm muito e outras por outro lado, não têm nada, nem mesmo pais.” (I4)		
“Conto que foram entregar os brinquedos aos meninos da instituição Sol. Disse que foi muito importante porque esses meninos não tinham brinquedos e assim estavam a ser amigos deles” (I1)					

		Conhecer novos lugares	“teve interesse e satisfação em realizar o passeio, pois é uma criança sinestésica e muito atenta ao contacto com novos lugares” (I21)	5	5
			“Disse que não precisava de ir mais ao Pingo Doce comprar coisas boas para comer, pois no mercado era melhor e mais fresco” (I20)		
			“A L. manifestou interesse na visita ao mercado e mostrou-se muito feliz por terem comprado manga. Diz que foi ela que pediu” (I19)		
			“O G. gostou de ver o quartel e os seus locais de treino” (I15)		
			“Estava contente por passear e conhecer lugares diferentes” (I9)		
		Explorar o espaço	“Contou que a Filipa leu uma história sobre um tigre e que no final fizeram uma brincadeira de fugir do tigre” (I23)	4	3
			“Contou que foram ao mercado, e que foram a pé” (I23)		
			“Comentou que foi a pé de mão dada com a MJ, a PA e a Filipa e com os meninos da sala” (I17)		
			“Contou que foram ao jardim ouvir uma história e fazer um jogo/brincadeira inspirada na história” (I6)		
		Adquirir novo vocabulário	“Mostrou bastante vontade de verbalizar o que viu e aprendeu, (...) usando vocabulário que também é novo” (I13)	1	1
Partilhar	“Contou que foi à casa sol levar brinquedos e puzzles aos meninos” (I24)	3	3		

			“Gostou de ir lá, ver os meninos e entregar presentes, porque “há pessoas que não têm brinquedos e são pobres!” (I22)		
			“Ficou bastante contente por terem ido dar a outros meninos os presentes de natal. Valorizou bastante a iniciativa” (I3)		
	Total de Subcategoria:			22	21
	Importância atribuída pelas Famílias às visitas realizadas pelas crianças	Promover o contacto e aproximação com o meio envolvente	“É sempre bom conhecerem outras coisas” (I16)	6	4
			“É importante as crianças terem contacto com a comunidade.” (I19)		
			“(…) reforça a ligação delas [criança] com o mundo.” (I21)		
			“É gratificante contarmos com a escola para que ajudem as “nossas crianças” a conhecer o meio que as envolve” (I19)		
			“Estas visitas ajudam à introdução à sociedade local” (I14)		
			“As visitas são boas por várias razões, podendo enumerar pelo menos duas: a relação com o mundo exterior (sensorial, social), a mudança de ambientes” (I21)		

		Promover a relação com os intervenientes da comunidade local	“O contacto com outras crianças é sempre importante” (I1)	7	6
			“É importante [...] sentimos que esta geração conhece pouco “do seu mundo” (I19)		
			“O contacto com a comunidade é benéfico para conhecerem outras pessoas” (I5)		
			“No mercado convivem com pessoas diferentes e veem os produtos que comem” (I7)		
			“Foi importante para conhecer melhor a comunidade em que a escola se insere e viver novas experiências” (I5)		
			“É sempre bom [...] conviverem” (I16)		
			“Promove a sociabilidade das crianças com a comunidade” (I21)		
		Enriquecer o desenvolvimento das crianças e das suas competências	“É de extrema importância relacionar-se com o mundo que a rodeia. Percebe outras realidades e assegura o desenvolvimento das suas capacidades (observação, apreensão e racionalização do mundo que a rodeia)” (I13)	6	6

			“Todas as saídas são importantes para o crescimento da criança. Para aprenderem-se a comportar em diferentes ambientes.” (I2)		
			“Enriquece o desenvolvimento das crianças a nível social e emocional” (I23)		
			“É benéfico para o seu auto-conhecimento e desenvolvimento pessoal” (I5)		
			“As visitas ao exterior permitem sempre a observação individual da criança e as relações que daí retira.” (I8)		
			“Todas as vivências e experiências são importantes no desenvolvimento da criança.” (I17)		
	Promover novos conhecimentos		“Ajudou a conhecer outras realidades e também a partilhar” (I22)	4	3
			“Foi importante para as crianças tomarem consciência de outras realidades e existências, e terem noção que todas nem todas as crianças têm a mesma sorte, e assim valorizarem mais o que têm” (I22)		
			“Trás sempre novos conhecimentos, um ótimo meio de aprendizagens” (I25)		
			“Promove novas experiências e conhecimentos” (I9)		

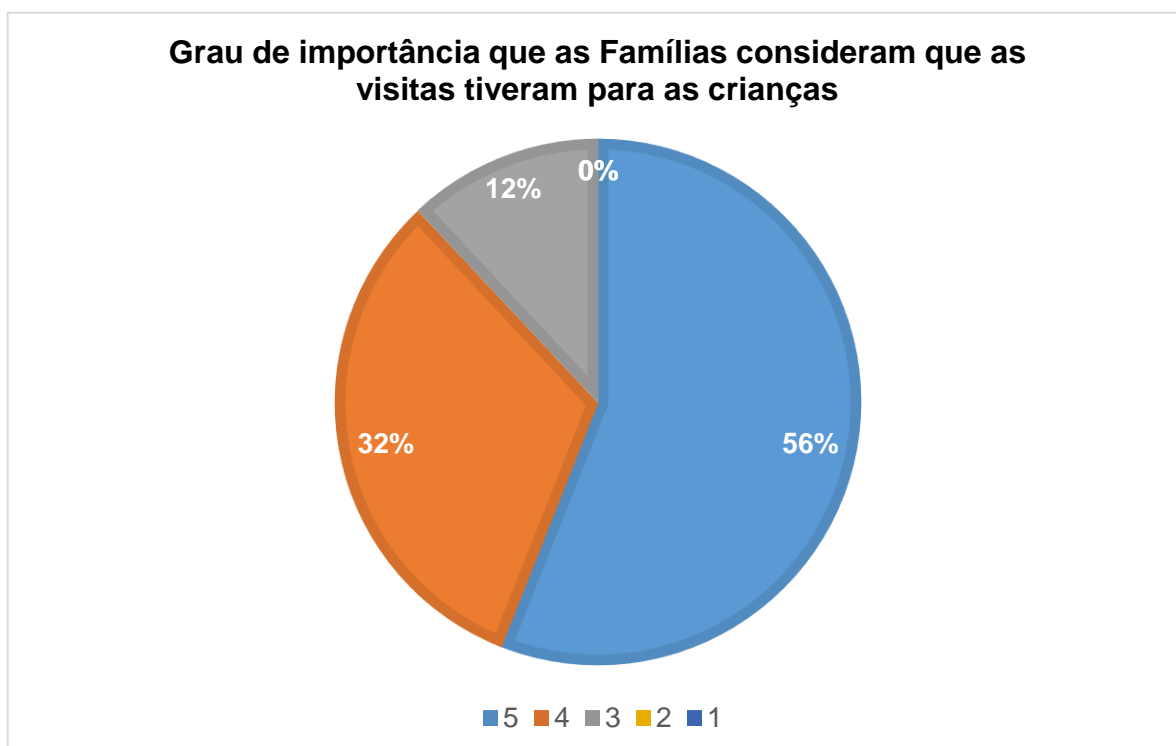
		Promover aprendizagens mais significativas	“Na escola, dentro da sala, pode-se aprender muito, mas no contacto com o mundo exterior, pode-se aprender muito mais... e melhor! É uma maneira divertida e entusiasmante de aprender” (I12)	1	1	
		Promover novas vivências e experiências na sociedade	“Todas as vivências e experiências são importantes no desenvolvimento da criança. Melhor ainda quando estas experiências são variadas e inseridas naturalmente na sociedade” (I17)	4	4	
			“É sempre positivo experienciar sítios e situações que nos são conhecidos mas que ainda não foram explorados” (I18)			
			“As crianças aprendem a vivenciar experiências do dia-a-dia e o dia-a-dia da sociedade à sua volta” (I23)			
			“Todas as visitas são importantes para conhecer diferentes situações e vivenciar diversas experiências” (I2)			
		Total de Subcategoria:			27	24

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo R. Análise dos dados quantitativos dos inquéritos realizados às famílias

Gráfico R1.

Grau de importância atribuído às visitas pelas Famílias. Dados recolhidos através de um *inquérito por questionário* aplicado às famílias do grupo de crianças, 2019.



Anexo S. Análise categorial das Notas de campo- Aprendizagens promovidas no contacto com a comunidade/meio envolvente.

Tabela S1.

Análise categorial das notas de campo de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et. al, 2016)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (excertos de notas de campo)	Freq.
<p>Área da Formação Pessoal e Social</p>	<p>Convivência democrática e cidadania</p>	<p>Conhecimento e valorização do meio social</p>	<p>“Ao caminharmos encontrámos duas senhoras idosas que puseram conversa com as crianças: Senhora: Olá, tão lindos! Onde vão?, G [4 anos]: Vamos entregar brinquedos às crianças que não têm..., Senhora: A sério? E onde é esse sitio?, M [5 anos]: É ali à frente... É a associação sol... (apontando com o braço), Senhora: Então vão lá... E bom natal para todos..., G [4 anos]: Bom natal! (grita, olhando para trás)” (Nota de campo 179)</p>	<p>4</p>
			<p>“JSC: <i>Como se chama?</i>; D. Anabela: <i>Eu sou a Anabela!</i>; M: <i>E vende peixe?</i>;D. Anabela: <i>Sim, eu sou peixeira!</i>; MC [3 anos]: <i>O que é peixeira?</i>; Eu: <i>É a senhora que vende o peixe...</i>; PA [auxiliar]: <i>JSC pede à senhora o que queremos comprar...</i>;JSC: <i>Queremos este peixinho pequenino e...</i>;M: <i>Choco, não é PA</i>; PA [auxiliar]: <i>É, tiras de choco...</i>” (Nota de campo 206)</p>	

		<p>“(...) Estagiária: <i>Acham que a visita foi importante? Gostaram da visita?</i> Todos: <i>Sim!</i> Estagiária: <i>Porquê?</i> JT [4 anos]: <i>Porque conhecemos as senhoras que vendem...</i> M [5 anos]: <i>E vimos vegetais e peixes...</i> Estagiária: <i>Muito bem, e isso foi importante para quê?</i> JT [4 anos]: <i>Para conhecermos outras pessoas que nós não somos amigos...</i> DM [5 anos]: <i>E que vivem aqui...</i> Estagiária: <i>Muito bem, isso é muito importante! Com esta visita conhecemos mais um pouco das pessoas que estão à nossa volta... E que moram aqui na nossa freguesia...</i>” (Nota de campo 209)</p>	
		<p>“D. Anita: <i>Olá! Que boa clientela tenho aqui hoje! Vieram ver o mercado?</i> G [4 anos]: <i>Vimos ver o que há no mercado!</i> Eu: <i>E vamos comprar fruta não é?</i> JSC [5 anos]: <i>Sim, vamos comprar fruta aqui!</i> D. Anita: <i>Então e como se chamam?</i> (as crianças vão dizendo os seus nomes) G: <i>E tu como te chamas?</i> D. Anita: <i>Eu sou a Anita, e vendo fruta e vegetais neste mercado.</i>” (Nota de campo 204)</p>	

		<p>Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros.</p>	<p>“Ao entramos, somos recebidos por uma senhora (que é uma das tias da instituição) que nos recebe de braços abertos, e nos agradece por termos vindo. Ao ver a senhora o G [4 anos] começa-se à apresentar:</p> <p>G [4 anos]: Olá, eu sou o G, e tenho 4 anos...</p> <p>Senhora: Olá G... Muito prazer... Querem ver a nossa casa? As vossas professoras disseram-me que vocês andaram a escolher brinquedos para darem a estes meninos, é verdade? (ao mesmo tempo, outras crianças vão dizendo o seu nome) ... Muito prazer em conhecer-vos a todos!</p> <p>Todos: Sim!</p> <p>G [4 anos]: Viemos dar brinquedos a estes meninos porque eles não têm tanto como nós, não é?</p> <p>Senhora: Sim é verdade! E querem conhecer esta casa?</p> <p>Todos: Sim!” (Nota de campo 181)</p> <hr/> <p>“À tarde conversei com a M [5 anos], com o JT [4 anos], com o MA [3 anos], com o FA [6 anos] e com o DM [5 anos], questiona-os sobre o que acharam da visita à instituição, de forma a perceber as suas opiniões:</p> <p>Eu: Então diga-me lá, onde é que nós fomos hoje?</p> <p>Todos: À Casa Sol!</p> <p>Eu: E gostaram de ir à casa sol?</p> <p>Todos: Sim! (gritando...)</p> <p>Eu: Então e porquê que gostaram? Foi importante?</p> <p>FA [6 anos]: Eu gostei!</p>	<p>2</p>
--	--	---	--	----------

			<p>M [5 anos]: Porque era uma instituição que tinha meninos...</p> <p>JT [4 anos]: Tinha meninos que não podiam ter todos os brinquedos...</p> <p>Eu: E porquê que os meninos não têm tantos brinquedos? O que é que os meninos não têm que nós temos?</p> <p>M [5 anos]: Os brinquedos, a família, a casa....</p> <p>Eu: Mas olhem eles têm uma família, nós vimos! Qual é a família daqueles meninos?</p> <p>JT [4 anos]: São aqueles crescidos!</p> <p>Eu: Boa! E aqueles crescidos são o quê para aqueles meninos?</p> <p>FA [6 anos]: Uma família!</p> <p>M [5 anos]: Os crescidos são os tios!</p> <p>JT [4 anos]: E os pequeninos são primos...</p> <p>Eu: Então afinal eles têm uma família! E viram que eles têm uma mesa grande para comerem como nós em casa? E que têm sofás, camas e televisão? Eles também têm uma casa... A Família e a Casa deles é naquela instituição.</p> <p>Eu: Acham que foi importante irmos lá?</p> <p>Todos: Sim!</p> <p>JT [4 anos]: É importante ajudar os outros!" (Nota de campo 183)</p>	
<p>Área da Expressão e Comunicação</p>	<p>Expressão Motora</p>	<p>Exploração livre do espaço e movimen- to</p>	<p>"Depois da leitura da história, e uma vez que a mesma se baseava na imaginação de uma criança, criei um momento de exploração do espaço exterior, o jardim, e de exploração do imaginário com as crianças, uma vez que imaginamos enquanto circulávamos pelo jardim que eramos tigres selvagens, que estávamos a pescar, que eramos golfinhos, que éramos ursos polares e cães..." (Nota de campo 197)</p>	<p>1</p>

	Expressão Artística	Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético	<p>“Antes de irmos ao mercado, pedi às crianças que desenhassem o que achavam que iam ver no mercado, de forma a perceber quais as suas conceções.</p> <p>L [4 anos]: <i>Filipa no mercado vendem-se cenouras...</i></p> <p>JT [4 anos]: <i>E vendem-se frutas e outros vegetais!</i></p> <p>M [5 anos]: Eu gosto comprar fruta no mercado com a minha mãe!</p> <p>FA [6 anos]: <i>Olha Filipa!</i> (apontando para o desenho) <i>Fiz cenouras!</i>” (Nota de campo 203)</p>	1
		Descreve, analisa e reflete sobre o que olha e vê	<p>“Da parte da tarde, as crianças pediram-me para desenharem o que observaram no mercado, e a B [5 anos], o FA [6 anos] e o JT [4 anos] desenharam a banca do peixe, e a D. Anabela.” (Nota de campo 208)</p>	2

			<p>“Estagiária: <i>Então contem-me lá, o que é que vimos na junta de freguesia?</i></p> <p>(...) FA [5 anos]: <i>Vimos as bandeiras...</i></p> <p>Estagiária: <i>Boa! E que bandeiras é que vimos?</i></p> <p>FA [5 anos]: <i>A de Portugal...</i></p> <p>DM [5 anos]: <i>E a das estrelas, que é da Europa...</i></p> <p>Estagiária: <i>Boa da União da Europa... E a outra?</i></p> <p>FA [5 anos]: <i>A bandeira de Lisboa... E a da [freguesia]...</i></p> <p>Estagiária: <i>Então e o que tem a bandeira da [freguesia], a senhora explicou-nos...</i></p> <p><i>Olhem lá para a imagem...</i></p> <p>DM [5 anos]: <i>Têm um Brazão...</i></p> <p>JT [4 anos]: <i>Os jardins e os moinhos...</i></p> <p>FA [5 anos]: <i>A coroa... que é dos reis...</i>” (Nota de campo 211)</p>	
	<p>Jogo dramático/Teatro</p>	<p>Representa situações/criaturas reais</p>	<p>“Depois da leitura da história (...) imaginamos enquanto circulávamos pelo jardim que eramos tigres selvagens, que estávamos a pescar, que erámos golfinhos, que erámos ursos polares e cães...” (Nota de campo 197)</p>	<p>1</p>

	Linguagem Oral	Expressa oralmente as suas opiniões	<p>“À tarde, no tapete, perguntei às crianças as suas opiniões sobre a visita que realizámos ao exterior.</p> <p>Eu: <i>Meninos, então contem-me lá, gostaram de ir ouvir a história lá fora?</i></p> <p>MA [3 anos]: <i>Eu gostei muito!</i></p> <p>M [5 anos]: <i>Eu gostei de imaginar que era um tigre...</i></p> <p>JSC [5 anos]: <i>Eu queria ir lá fora mais vezes...</i></p> <p>C [4 anos]: <i>Eu gostei muito de poder correr na relva...</i></p> <p>DM [5 anos]: <i>Eu gostei de ouvir a história, a ver o jardim... A história era muito gira...</i></p> <p>B [5 anos]: <i>Eu adorei imaginar que era um urso polar...</i></p> <p>Eu: <i>E gostavam de repetir esta experiência? Gostavam de ouvir as histórias lá fora mais vezes?” (Nota de campo 198)</i></p>	2
			<p>“Estagiária: <i>Então contem-me lá, gostaram da visita à biblioteca?</i></p> <p>MC [4 anos]: <i>Eu gostei muito...</i></p> <p>C [4 anos]: <i>A biblioteca era muito grande! Eu gostei muito... Podemos lá voltar...</i></p> <p>Estagiária: <i>Se calhar com a Filipa já não, mas a MJ [educadora] acho que não se importa de lá ir outra vez...</i></p> <p>L [4 anos]: <i>Eu também gostei muito! A biblioteca tinha muitos livros giros...</i></p> <p>G [4 anos]: <i>E jogos também! E também tem cd's e filmes, isso eu não sabia...</i></p> <p>Estagiária: <i>Pois é! Já viram que têm tanta coisa para nós irmos ver?</i></p> <p>FA [5 anos]: <i>Eu gostei do livro que a senhora contou...</i></p> <p>JT [4 anos]: <i>Eu também, do livro com sono...</i></p> <p>Estagiária: <i>E acham que esta visita foi importante?</i></p> <p>DM [5 anos]: <i>Sim, porque conhecemos a biblioteca...</i></p> <p>FA [5 anos]: <i>Eu nunca tinha indo a nenhuma biblioteca...” (Nota de campo 214)</i></p>	

	Matemática	Resolve problemas do quotidiano que envolvem pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.	<p>“(…) A senhora vai arranjando o peixe, e explica às crianças algumas coisas sobre a forma de arranjar aquele peixe... E no fim o JSC [5 anos] paga o peixe e a senhora dá-lhe o troco, contando o dinheiro juntamente com a criança.” (Nota de Campo 206)</p> <p>“ Enquanto caminhamos até à junta de freguesia, observo a MC [4 anos], a L [4 anos], a C [4 anos] e a A [4 anos] a contarem as pedras da calçada que vão pisando” (Nota de campo 209)</p>	2
Área do Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Meio Social	Conhecimento dos contextos mais próximos	<p>“Durante o trajeto para o teatro, vejo que as crianças olham muito ao seu redor, observando as lojas, as casas, os jardins e os monumentos por que passam. Assim, ao longo do caminho decido questioná-los sobre o que observam:</p> <p>Eu: DM o que é esta loja? DM: É uma farmácia! Eu: Como sabes? DM: Já vim aqui com a minha mãe! Eu: E esta loja é o quê? M: É um supermercado... Eu: Achas? M: Sim! Eu: Não, isto é uma mercearia, um supermercado é uma loja grande, esta é pequenina e só vende legumes.” (Nota de campo 93)</p>	3

			<p>À medida que continuamos a descer a rua, as crianças vão observando e nomeando algumas das coisas que observam: “isto é um veterinário” (DM), “é um restaurante” (A), “é a GNR” (M), até que passamos num sitio e eu digo: “Olha uma churrasqueira!”, e as crianças ficam a olhar para mim e perguntam “o que é isso?”, é um sitio que vende carne assada no fogareiro. (Nota de campo 94)</p> <p>“Ao chegarmos às cavalariças, as crianças observam os cavalos e escutam com muita atenção o que o comandante vai explicando, começando a questionar algumas das suas afirmações:</p> <p>JSC [5 anos]: <i>Este sítio é a casa dos cavalos?</i></p> <p>Comandante: <i>Sim, senhor! A cada compartimento chama-se box, e a box é a casa de cada cavalo...</i></p> <p>JT [4 anos]: <i>E os cavalos não deviam ter uma casa maior?</i></p> <p>Comandante: <i>Não, esta box é do tamanho suficiente! Eles também não estão sempre aqui fechados...</i></p> <p>DM [5 anos]: <i>Pois não, eles andam na rua... Eu vejo-os muito na rua...</i> (Nota de campo 215)</p>	
	Conhecimento do Meio Físico e Natural	Consciência ambiental	<p>“Enquanto subíamos a rua para ir para a instituição, o FA [5 anos] chama-me à atenção para o lixo que se encontra na rua, mostrando-se preocupado, e perguntando-me: “porque é que há lixo no chão? Está ali o caixote e os ecopontos.”, eu mostro-me contente por a criança observar uma coisa tão importante e respondo-lhe: “Fico contente por veres isso FA, mas infelizmente as pessoas não são todas como nós e atiram coisas para o chão. Mas é importante que percebas que não o podemos fazer”. (Nota de campo 96)</p>	1

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.