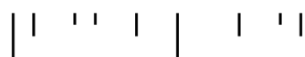


Cres(SER) no espaço exterior:
brincar, explorar e aprender fora da
sala de atividades

Rute Barbosa

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

2020-2021



Cres(SER) no espaço exterior: brincar, explorar e aprender fora da sala de atividades

Rute Barbosa
(2019067)

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

"A criança pensa, manifesta-se e vive socialmente,
à moda do mundo que a rodeia,
brincando".

Irene Lisboa (1944)

AGRADECIMENTOS

O adiar de um sonho torna-se agora tão real e tão presente. Esta foi uma caminhada longa, interrompida por 7 anos, onde cresci e aprendi tão mais sobre esta profissão que hoje, acredito, é a profissão da minha vida. Por isso, quero agradecer, preciso de o fazer.

Primeiro que tudo, agradecer àqueles que dão sentido a esta profissão. Às minhas crianças, que viveram comigo esta fase tão determinante, que me desafiaram diariamente, que me deram amor, apoio, liberdade e espontaneidade. Deram-me tudo, sem eu pedir. Sem me pedir uma única vez alguma coisa em troca. É tão fácil guardar-vos no meu coração.

Agradecer também às vossas famílias, que me acolheram e aceitaram, que me ajudaram em tudo o que precisei e se demonstraram compreensivas a todo o meu percurso e objetivos. Obrigada por fazerem parte desta caminhada!

À minha equipa de trabalho, aquele exemplo de cooperação, entreadajuda, compreensão e determinação. Agradecer pelo apoio incondicional e por nunca me deixarem desistir. Obrigada, Filipa, pela tua paz e serenidade, pelo teu respeito pelas minhas convicções e entrega a cada desafio. Obrigada, Isabel, por seres a parceira incansável numa sala que precisava de mim, por seres a ouvinte e a moralizadora. E obrigada a ti, minha querida Andreia, por seres tudo, mas tudo, por mim e para mim! Foste a pessoa certa para estes dois anos de luta! Foste a pessoa certa para estar lá, quando eu não podia ou conseguia estar! Fazes parte desta história! Obrigada de coração!

Agradecer à professora Ana Simões, que foi, tantas vezes, a energia e força que nos faltava. O “braço direito” que precisei. Um exemplo de apoio e compreensão. O meu grande OBRIGADA por não ter desistido de mim, neste percurso tão incerto e controverso!

À minha família, aos meus pilares... aqueles que sempre acreditaram em mim! Aqueles que aguentaram a minha ausência e compreenderam todos os não e faltas de comparência. Perdi tanto tempo com vocês, tantos e tão bons momentos que adiei. Mas sei que me perdoam por tudo isso e sei, acima de tudo, que vamos recuperar todo este tempo perdido. Mãe, mano... espero que estejam orgulhosos de mim! Obrigada por serem o meu colo eterno, por serem a força e a motivação nos dias mais difíceis. Por serem o melhor que a vida me podia dar! Obrigada por me apoiarem nesta caminhada...

sei que ainda preciso da vossa ajuda e prometo que, depois de tudo isto passar, vou cuidar de mim! Vocês não vão deixar que seja de outra forma!

Agradecer-vos a vocês, as minhas mais recentes amizades da ESE, as minhas fontes de desabafo, desespero, angústia e frustração. Mas também as minhas parceiras de aprendizagem. Juntas trabalhámos, questionamos, refletimos e aprendemos a ser melhores profissionais! Estou orgulhosa de cada uma de nós!

E agradecer-vos a todos vocês, que cabem neste coraçãozinho, por mais longe ou perto que estejam, por terem sido mais ou menos presentes durante esta fase. Não duvidem, nunca, que o vosso apoio foi fundamental para terminar este objetivo tão difícil, mas, ao mesmo tempo, tão gratificante! Obrigada pelas palavras carregadas de força, pelos discursos de motivação e por me obrigarem a viver a par desta vida de trabalhadora-estudante.

A todos e a todas vocês, que de alguma forma, me ajudaram no meu percurso académico, o meu mais sincero e sentido **OBRIGADA!**

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), tem por base o desenvolvimento de toda a minha intervenção educativa, numa instituição privada, em contexto de Jardim de Infância (JI). O documento tem como principal propósito expressar, documentar, apresentar e refletir sobre toda uma experiência educativa, que motivou e fortaleceu uma investigação no decorrer dos meses de intervenção.

Neste documento, é exposta uma caracterização do meio e do contexto socioeducativo envolvente, assim como uma breve apresentação da equipa educativa, das crianças e suas famílias. É também apresentada uma análise reflexiva da minha intervenção, em que exponho as intenções delineadas para a ação junto de todos os intervenientes.

Vivemos tempos difíceis que implicam *grandes* mudanças, nomeadamente na educação de infância. Observa-se uma infância cada vez mais sobrecarregada e limitada a uma sala de atividades, com tempo reduzido para brincar, livre e espontaneamente, fora dela. Este estudo, baseado numa investigação de natureza qualitativa, através do método de “estudo de caso” tem como principal objetivo compreender e afirmar o espaço exterior enquanto potenciador de brincadeiras, explorações e aprendizagens. Tornou-se, por isso, relevante, analisar as conceções das famílias, assim como as perspetivas da coordenadora pedagógica e da equipa educativa da sala em relação ao espaço exterior, com o intuito de compreender o papel que o adulto assume naquele espaço.

A observação direta, participante e não-participante, o inquérito por questionário, as entrevistas e as conversas informais com os intervenientes foram as técnicas privilegiadas para a recolha de dados. A análise e discussão dos dados recolhidos articulada com a revisão de literatura realizada permitiu chegar a algumas conclusões: apesar da valorização do espaço exterior por parte dos participantes do estudo, parece subsistir ainda algum receio e alguns preconceitos em relação à sua utilização mais livre e espontânea, em detrimento dos benefícios na infância do contacto com a natureza.

Palavras-chave: infância; espaço exterior; natureza; brincar; aprendizagens

ABSTRACT

This report, prepared as part of the Supervised Professional Practice II (SPPII), is based on the development of my educational intervention in a private institution in a kindergarten context. The document's main purpose is to express, document, present and reflect on an entire educational experience, which motivated and strengthened an investigation during the months of intervention.

This document presents a characterization of the environment and the surrounding social and educational context, as well as a brief presentation of the educational team, the children and their families. A reflective analysis of my intervention is also presented, in which I set out the intentions outlined for action with all those involved.

We live in difficult times that imply great changes, namely in early childhood education. We observe a childhood increasingly overloaded and limited to an activity room, with little time to play, free and spontaneously, outside of it. This study, based on a qualitative research, through the "case study" method, has as its main objective to understand and affirm the outdoor space as an enabler of play, exploration and learning. Therefore, it became relevant to analyze the families' conceptions, as well as the perspectives of the pedagogical coordinator and the educational team of the classroom in relation to the outdoor space, in order to understand the role of the adult in that space.

Direct observation by participating or not in the moments, questionnaire survey, interviews and informal conversations with stakeholders were the techniques used for data collection. The analysis and discussion of the data collected together with the literature review allowed me to reach the following conclusions: The study participants appreciate and valorize the development of outdoor activities, although they still feel uncomfortable of using outside spaces in a more spontaneous and free way and don't see the benefits of children contacting directly with the nature.

Keywords: outdoor; nature; play; learnings; childhood.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	4
1.1. Meio envolvente	5
1.2. Contexto Socioeducativo	6
1.3. Equipa Educativa.....	7
1.4. O Ambiente Educativo	9
1.5. As Crianças	15
1.6. As Famílias.....	19
2. Análise Reflexiva da Intervenção.....	23
2.1. Intenções para a ação	24
2.2. Processo de intervenção	31
2.3. Avaliação da intervenção.....	34
2.4. Avaliação aprofundada de uma criança.....	37
3. Investigação em jardim de infância.....	39
3.1. Identificação da problemática emergente	40
3.2. Revisão da literatura.....	41
3.2.1. Brincar, explorar e aprender no espaço exterior: benefícios e potencialidades.....	41
3.2.2. Brincar é arriscar	43
3.2.3. O papel do adulto/educador/a de infância enquanto promotor de experiências no espaço exterior	45
3.3. As opções metodológicas e o roteiro ético.....	48
3.4. Apresentação e análise de dados.....	52
4. Construção da Profissionalidade Docente	63
Considerações Finais	68
Referências	72

Anexos	78
Anexo A - Portfólio individual da Prática Supervisionada II (Documento à parte).....	79
Anexo B - Registo fotográfico do espaço exterior	309
Anexo C - Registo fotográfico da sala de jardim de infância	311
Anexo D - Portfólio da criança (Documento à parte)	313
Anexo E - Guião da entrevista à Educadora Cooperante e à Técnica de Ação Educativa	325
Anexo F - Guião da entrevista à Coordenadora Pedagógica	328
Anexo G - Inquérito por questionário aplicado às Famílias	331
Anexo H - Roteiro ético.....	334
Anexo I - Consentimento informado.....	343
Anexo J - Carta de apresentação às Famílias.....	345
Anexo K - Árvore Categorical	347
Anexo L - Análise dos gráficos do inquérito por questionário aplicado às Famílias...	353

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de jardim de infância	10
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina da sala de jardim de infância.....	14
Tabela 2. Caracterização do grupo de crianças.....	15
Tabela 3. Levantamento das respostas das crianças face ao espaço exterior	60

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado com a intenção de apresentar, reflexivamente, todo um processo de intervenção, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). O estágio, realizado em contexto de jardim de infância (JI), teve início a 9 de novembro de 2020, tendo sido interrompido a dia 18 de janeiro de 2021, devido à deteção de um caso positivo na sala para a COVID-19. Esta interrupção prolongou-se por várias semanas, devido à necessidade de um novo confinamento. Face à situação pandémica que, ainda hoje atravessamos, só foi possível voltar à prática no dia 15 de março de 2021, estendendo-se o estágio até ao dia 16 de abril, data que assinalou o término da vertente prática do Mestrado em Educação Pré-Escolar. É importante salientar que, durante as semanas de confinamento, foi mantida uma relação e educação à distância com as famílias, experiência essa considerada enriquecedora e crucial para o fortalecimento de uma relação mais próxima com as mesmas.

Ao longo do percurso, foi organizado um portefólio individual (cf. Anexo A), em que é possível encontrar notas de campo diárias que culminam numa reflexão semanal fundamentada, em que o confronto entre a teoria e a prática evidenciam as minhas descobertas e aprendizagens. Este portefólio torna-se, desta forma, um instrumento de recolha de dados e informação determinantes para a realização do presente documento. Foi também um apoio para a realização das planificações semanais, pensadas em detrimento dos interesses do grupo. Para além deste portefólio, o presente documento contempla, ainda, cinco capítulos distintos que irei apresentar de seguida.

No primeiro capítulo, é feita a caracterização do contexto socioeducativo, pretendendo descrever o meio envolvente, a equipa e o ambiente educativo, assim como as crianças e as suas famílias.

Depois de contextualizadas estas dimensões, é no segundo capítulo que é elaborada uma análise reflexiva à intervenção, onde exponho as intenções para a ação com os vários intervenientes educativos. Projeto, ainda, uma reflexão sobre toda a minha prática e intervenção, culminando numa autoavaliação focada na concretização das intenções para ação inicialmente por mim definidas.

Já no terceiro capítulo, é contextualizada a problemática que despoletou uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada através da metodologia de estudo de caso. Esta investigação tem como principal objetivo estudar o impacto que o espaço exterior assume no crescimento da criança. A inexistência de um espaço exterior na instituição e a reduzida frequência de qualquer espaço ao ar livre por estas crianças, fez-me questionar a prática e procurar saber mais sobre os benefícios de uma utilização

regular deste espaço, bem como as potencialidades que é capaz de oferecer. As concepções das famílias, da equipa da sala e coordenadora pedagógica foram igualmente importantes de recolher e analisar, de forma a compreender o papel determinante que o adulto assume enquanto potencializador de uma cultura sustentável, fora da sala de atividades. A revisão de literatura adequada e especializada tornou-se determinante para a minha escolha, dado que se verificou a necessidade de um novo confinamento entre janeiro e março do presente ano. Ainda neste capítulo, é feita uma apresentação das opções éticas e metodológicas que assumi e pelos quais me regi durante a prática. Faz-se, ainda, a apresentação e confrontação dos dados recolhidos durante a investigação realizada.

No capítulo seguinte, apresento uma abordagem reflexiva da construção da minha profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância, baseada nos valores e princípios pedagógicos pelos quais regi a minha ação, realçando o contributo desta experiência para as minhas aprendizagens e para o meu percurso profissional, mais sólido e enriquecido por esta prática.

O último capítulo, com a exposição das considerações finais, apresenta uma síntese reflexiva e conclusiva sobre todo o percurso vivenciado no decorrer da PPS II.

**1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO
CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

| | ' ' | | ' ' |

É neste primeiro capítulo que será apresentada uma breve caracterização do contexto educativo onde realizei a PPS II. A caracterização de um contexto socioeducativo, tendo em consideração o meio em que este se insere, a equipa educativa e o grupo de crianças, foram a base para o desenvolvimento de toda a minha ação e intencionalidades. Esta compreensão encontra-se assente no pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.21).

Esta caracterização foi realizada com base numa observação direta participante e não participante, na análise documental e através de conversas informais com a equipa educativa. Ao longo de todo o presente relatório, foi mantido o sigilo profissional de forma a proteger a identidade de todos os envolvidos, crianças, famílias e equipa educativa.

1.1. Meio envolvente

A organização educativa onde realizei a PPS II está localizada no concelho de Odivelas, caracterizando-se como um dos concelhos mais novos de Portugal. Este é composto por quatro freguesias: Odivelas, União das Freguesias da Pontinha e Famões, União das freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival de Basto e União das Freguesias de Ramada e Caneças (localização mais exata da instituição), distribuídas numa área de 26,4 km², e com uma população de 144 549 habitantes. O concelho de Odivelas faz fronteira com os concelhos de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa, pertencendo à Área Metropolitana da grande Lisboa (Projeto Educativo, 2016).

Ainda de acordo com o Projeto Educativo (2016) da instituição, Odivelas sempre foi um concelho reconhecido como zona de “dormitório”. Porém, durante os últimos anos, notou-se uma tendência positiva na evolução do crescimento económico do concelho. A construção de grandes infraestruturas e de importantes superfícies comerciais veio a beneficiar todo esse desenvolvimento, proporcionando, conseqüentemente, melhores, mais rápidas e eficazes condições de acesso e rentabilidade social e socioeconómica. Esta localidade encontra-se em grande expansão urbanística, sendo possível observar vários espaços em construção, nos quais se estão a instalar jovens adultos em inícios de vida. A diversidade de espaços verdes e de parques públicos destinados a crianças é também observável. (Projeto Educativo, 2016).

Existe, a poucos metros da instituição, um parque que é quase exclusivo à mesma, assim como um amplo e versátil espaço verde, que oferece às crianças um leque diversificado de oportunidades, riquíssimo nas mais variadas explorações e, por isso, novas descobertas e aprendizagens (Excerto do Portefólio Individual – Reflexão Semanal de 23 a 27 de novembro de 2020).

A instituição beneficia, assim, de um parque infantil que se encontra muito próximo do estabelecimento, com rápido e fácil acesso a qualquer criança, assim como um amplo espaço verde, mais fechado e reservado, que possibilita alguma liberdade de exploração às crianças e, por isso, ser frequentemente utilizado pelas colaboradoras desta instituição (cf. Anexo B).

1.2. Contexto Socioeducativo

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Matos & Rosa, 2016), é crucial que o/a educador/a tenha o conhecimento necessário do contexto socioeducativo para, assim, conseguir proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, efetivamente desafiantes e talqualmente adaptadas às crianças. De acordo com o Regulamento Interno (2018) do estabelecimento, disponível a toda comunidade educativa, esta organização é “uma instituição de natureza socioeducativa com fins lucrativos, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade, assumindo o compromisso de as ajudar a crescerem felizes, saudáveis e em segurança, sempre com muito mimo.” (p.3).

Aquando da disponibilização da documentação por parte da instituição, foi-me permitida e possibilitada uma conversa informal com a Diretora e Coordenadora Pedagógica do estabelecimento que me contou a história deste projeto. Este sonho nasceu há já onze anos, quando surgiu a oportunidade de abrir a primeira Creche (A.M.), na mesma freguesia e relativamente perto do colégio onde agora estou a realizar a prática profissional supervisionada em contexto de jardim de infância. O seu desejo eminente em trabalhar com crianças, aliado à sua formação inicial em psicologia, assim como nas mais variadas vertentes ligadas à educação de infância, deu-lhe forças para agarrar no sonho e acreditar ser possível “voar” um pouco mais alto. Face ao crescimento da A.M, cinco anos mais tarde, acabou por investir num novo espaço, o C.M., instituição onde estou a realizar o meu estágio profissional. Mais recentemente,

há cerca de três anos, nasce o último dos equipamentos educativos (C.M.M), não apenas por necessidade de espaço e investimento, mas, também, pelo desejo intrínseco em crescer.

De acordo com o site oficial, este projeto “nasceu do desejo de proporcionar a todas as crianças um tempo de qualidade, com aprendizagens, brincadeira e muito mimo!”. A acompanhar o seu trabalho, junta-se uma equipa “responsável e dinâmica” que se apoia essencialmente numa pedagogia livre “baseada essencialmente no afeto” (site oficial da instituição cooperante).

Na partilha de informações com a equipa educativa, percebe-se que o afeto é o pilar crucial do desenvolvimento e crescimento desta instituição. O clima sentido e o ambiente transmitido são *tranquilos, serenos e sensibilizadores*, o que nos leva a acreditar nesta pedagogia tão centrada na transmissão de valores e afetos, corroborado com o delineado e explicitado no site oficial.

No decorrente ano, o Projeto Pedagógico (2020/2021) “*As Emoções: As nossas, as deles e a dos outros*”, foi considerado pela equipa educativa o projeto anual mais pertinente a desenvolver, particularmente motivado pelas circunstâncias pandémicas atuais. Este ano, torna-se imperativo educar para as emoções, e por isso, em detrimento de uma resposta social às fragilidades das famílias nestas circunstâncias, o Projeto Pedagógico deste ano “assenta na exploração da componente social e emocional através dos sentimentos e das emoções que integram toda a bagagem cognitiva das crianças.” (Projeto Pedagógico, 2020/2021, p.7). No mesmo documento, é salientada a necessidade de educar para a compreensão e respeito mútuo, para a importância de nos pormos no lugar do outro ou para a construção de relações fortes e seguras, e este ano em particular, aproximarmo-nos das famílias exige isso mesmo. É com base nestes fortes alicerces que fez, desde logo, tanto sentido para a equipa educativa a concretização de um projeto nestas dimensões.

1.3. Equipa Educativa

De acordo com Bonals (2013), a capacidade de realizar um bom e eficaz trabalho de equipa nas escolas, está inteiramente relacionado com três diretrizes imprescindíveis: i) as tarefas prioritárias e a forma como se atua em função das necessidades da equipa; ii) a organização da equipa de forma a esta empenhar-se e realizar todas as tarefas eminentes e iii) a dinâmica envolvente, que precisa de ser, naturalmente, fundamentada numa equipa bem organizada e dedicada às suas funções.

Segundo a mesma autora, estes aspetos são interdependentes e, desta forma, à medida que a equipa “agarra” novos projetos e estabelece prioridades nas várias tarefas que aborda, naturalmente, irá afetar da forma mais favorável a dinâmica da equipa. Com efeito, acredito que estou envolvida numa equipa de trabalho *excelente*, que se organiza diariamente para fazer, acima de tudo, o melhor pelas crianças em nome da instituição para a qual trabalham.

A equipa educativa desta instituição é constituída exclusivamente por mulheres, sendo que todas as salas têm uma educadora responsável e uma técnica de ação educativa que dá apoio ao trabalho da educadora. A diretora técnica é também coordenadora pedagógica da instituição e realiza, preferencialmente, uma vez por mês, uma reunião geral com todas as colaboradoras, com a intenção de planejar as intenções e planos a desenvolver durante o mês decorrente. Periodicamente, também se realizam reuniões somente entre educadoras ou técnicas de ação educativa, como forma de articular o trabalho desenvolvido de acordo com funções e diretrizes específicas. Nesta instituição, está também diariamente uma administrativa/rececionista e, além disso, existem ainda profissionais da equipa interdisciplinar, como é o caso da psicóloga, da assistente social e da terapeuta da fala, que se dirigem à instituição sempre que necessário. Os professores das atividades extras como a ginástica, ballet, psicomotricidade e música, também estão presentes em determinados dias da semana, de acordo com um horário previamente delineado.

Referindo-me especificamente à sala onde realizei toda a minha prática profissional, a educadora cooperante trabalha na instituição há, aproximadamente, três anos, enquanto a técnica de ação educativa é já uma das colaboradoras mais antigas do colégio, inaugurando o espaço na sua abertura. Porém, importa salientar que, apesar da entrada da educadora cooperante nesta instituição poder ser considerada recente, a sua experiência profissional já é extensa, contando com quinze anos de experiência, perfazendo um total de onze anos na valência de creche e os outros quatro em educação pré-escolar, em estabelecimentos de particulares com fins lucrativos ou de Solidariedade Social.

Da minha parte, trabalho nesta instituição como técnica de ação educativa desde maio de 2013, sendo responsável por uma sala de berçário, com a supervisão de uma educadora de infância.

No que se refere ao ambiente sentido pela equipa, este é *descontraído e familiar*, existindo trabalho colaborativo entre salas, respeitando a ética e profissionalidade de

cada colaboradora, desde que se comprometam a não falhar com a principal diretriz da instituição, “Educar com afeto!” (Projeto Educativo, 2016, p.5). Face à minha situação atual, onde é necessário estar pelo menos 5 horas diárias do meu horário laboral a desenvolver a prática profissional supervisionada, a permanência integral da técnica de ação educativa desta sala ficou comprometida, uma vez que, por justa causa, a sua presença pode ser necessária na sala onde trabalho (Berçário). A adaptação a esta nova etapa foi funcionalmente fácil; porém, a nível emocional, a situação não foi assim tão linear de se resolver ou aceitar. A equipa educativa foi um forte apoio durante esta fase de aceitação e a sua colaboração foi determinante para continuar a desenvolver um bom trabalho, dentro ou fora da minha sala de trabalho/estágio.

Neste sentido, um *bom* trabalho em equipa proporciona um melhor ambiente dentro das salas, influenciando automaticamente o bem-estar das crianças e, conseqüentemente, a sua pré-disposição para aprender (Projeto Educativo, 2016). Desta forma, todo este processo permite um maior desenvolvimento profissional por parte dos colaboradores, conduzindo também à melhoria das práticas pedagógicas e de todo o processo educativo. Considero que o trabalho de equipa é fundamentado com base em dois pilares essenciais para o seu progresso: flexibilidade e comunicação (Projeto Educativo, 2016). Nesse sentido, a equipa educativa, muitas vezes, por iniciativa própria, esforça-se também para todas as semanas, se reunir e conversar sobre acontecimentos importantes a transmitir, problemáticas a discutir ou explorar, assim como possíveis projetos a fazer em conjunto, por todas as salas (referindo-me a teatros, dinamização de histórias, sessões de psicomotricidade, entre outras), que possam ser benéficas e favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.4. O Ambiente Educativo

O ambiente educativo tem tempos e espaços pensados e previamente definidos, tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças, proporcionando condições favoráveis para que as crianças desenvolvam gradualmente as suas capacidades (Silva et.al., 2016).

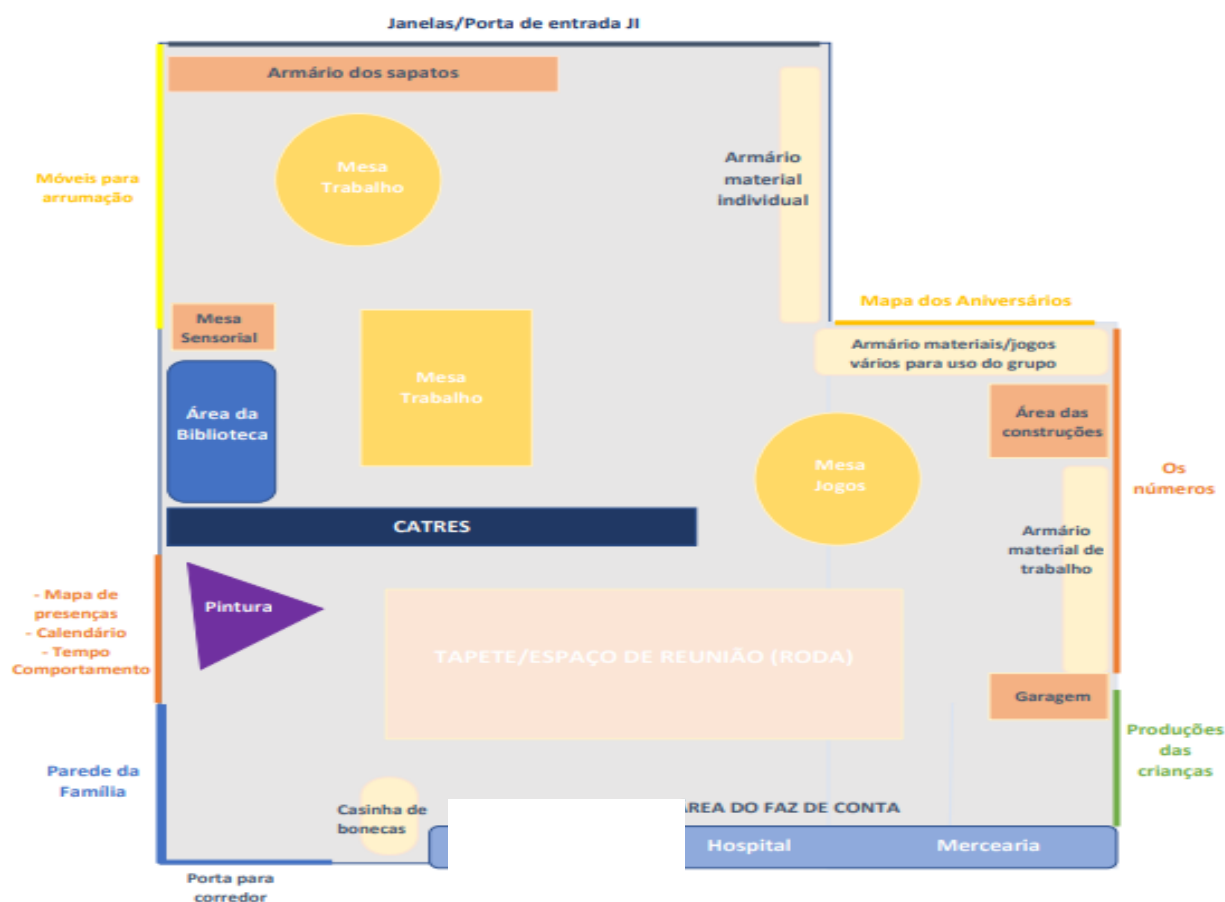
No que concerne, especificamente, ao espaço utilizado pelo grupo, existe a sala principal, denominada, por vezes, como sala de atividades, e uma casa de banho a poucos metros, perto do refeitório, também utilizado como espaço polivalente. O espaço exterior não está agregado ao estabelecimento, mas situa-se a poucos metros deste, sendo utilizado quase única e exclusivamente pelas crianças desta instituição. De facto,

são espaços devidamente equipados, de modo a promover “a ordem e flexibilidade no ambiente físico, o conforto e segurança, não só das crianças, que são sempre a prioridade, mas também dos adultos, perspetivando uma abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem” (Post & Hohmann, 2004, p.102).

Analisando e refletindo especificamente sobre a sala onde realizei a minha intervenção, considero ser pertinente apresentar uma planta da sala, que pode evidenciar um detalhe mais claro e conciso sobre aquele que é o espaço onde as crianças passam, de facto, a maior parte do seu dia.

Figura 1

Planta da Sala de Jardim de Infância



Quando se organiza um determinado espaço, a principal intenção passa por o adequar a quem o utiliza e torná-lo funcional face ao que pretendemos. A disposição,

organização e a diversidade de materiais e mobiliário de uma sala de jardim de infância deve sempre ter em consideração as características e necessidades do grupo (Silva et. al., 2016).

Partindo da observação da planta apresentada, verifica-se que a sala onde realizei o estágio tem uma dimensão ampla possibilitando a sua organização em várias áreas que, embora não restritamente fechadas, são compreendidas e respeitadas pelas crianças. Apesar das janelas de grande dimensão, a luminosidade na sala não é tão significativa como o expectável. No entanto, não deixa de ser uma sala iluminada, com porta direta para o exterior (cf. Anexo C), transformada, agora, como entrada obrigatória para as crianças do jardim de infância.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p. 165). A sala está, assim, organizada em diferentes áreas de grande impacto e interesse no dia a dia das crianças: a área do faz de conta, com a particularidade de ter 3 casas distintas, onde as crianças podem entrar e brincar (a mercearia, o Hospital e a Casinha); a área da biblioteca, onde estão alguns livros à disposição das crianças, um sofá e um tapete para se sentarem; a área da construção, onde têm os legos e blocos; a garagem, com uma pista de carros de madeira para construção e outra feita de um material plástico; a área da pintura, onde recentemente foi colocado um cavalete; e as mesas de exploração e trabalho, onde a educadora dá liberdade às crianças de escolherem materiais vários, à sua disposição, para brincar e explorar autonomamente.

As crianças têm também uma gaveta individual, devidamente identificada com o seu nome e fotografia, que contém material trazido pelos pais, como por exemplo, canetas feltro, lápis de cor e carvão, cola, tesoura, entre outros. Devido à mais recente situação pandémica, junto à porta por onde é agora feita a entrada das crianças, estão 3 armários com uma caixa individual por criança, onde são guardados os sapatos para utilizar dentro da instituição. A troca é feita à chegada e sempre que existe uma saída ao exterior. No corredor, que dá acesso ao refeitório e à casa de banho usada apenas pela sala de jardim de infância, estão os cabides individuais, identificados com nome e fotografia, onde colocam o seu saco, casacos e pertences.

Para Portugal (2012), a organização e disposição do espaço pode influenciar a ação do grupo, podendo ou não facilitar na autonomia e rotina das crianças, e por isso, deve ser repensada e modificada consoante as necessidades das mesmas. Esta

organização foi pensada e concretizada pela educadora cooperante em colaboração com a técnica de ação educativa, logo no início do ano letivo. Porém, a educadora reforça que poderão ser feitas alterações, de acordo com os interesses e desenvolvimento do grupo, de forma a proporcionar-lhes um “lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.28), onde as crianças se sintam bem e incluídas.

Os instrumentos de pilotagem utilizados nesta sala de jardim de infância são: o quadro de presenças, o calendário, o mapa do tempo e do comportamento, recentemente adaptado ao grupo. Tal facto suscitou alguma curiosidade da minha parte, tendo a educadora cooperante realçado que esta recente adaptação se deveu à instabilidade do grupo e partilha de informações com a família que generalizavam um comportamento mais instável por parte de algumas crianças. É possível observar um mapa com os aniversários de todas as crianças, uma parede dedicada às famílias e ainda um quadro para a organização diária das rotinas. Estes instrumentos foram previamente elaborados, logo no início do ano letivo e, alguns deles, tiveram a participação das crianças na sua elaboração, tendo elas a oportunidade de pintar vários elementos ilustrativos desses instrumentos.

Relativamente aos materiais disponíveis na sala, considero estarem de acordo com a presente faixa etária. São materiais diversificados, com características distintas e de fácil manutenção, garantindo a segurança no seu uso. As crianças reconhecem que cada uma tem o seu espaço para arrumar os seus pertences, identificando-o e tendo fácil e rápido acesso ao mesmo. O chão é apropriado e seguro para as crianças, feito num material aconselhado e muito utilizado em ambientes educativos, bem como o mobiliário que se encontra devidamente abrangido com utensílios de proteção para as crianças. As mesas e cadeiras disponíveis na sala são proporcionais à altura das crianças e, assim, ao desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com Silva et. al., (2016), o conhecimento do espaço ajuda a desenvolver a autonomia e confiança da criança. Deste modo, o facto de as várias áreas estarem bem definidas e identificadas, fomenta a autonomia e independência do grupo pelo espaço e, conseqüentemente, a sua confiança e segurança no mesmo.

É perceptível e compreendido por todos que as rotinas continuam a ser parte essencial no contexto de creche ou jardim de infância. Como tal, torna-se crucial que estas sejam “flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças, tendo um carácter securizante [sic] para a criança, sendo fundamentais para a

compreensão dos acontecimentos e do mundo que a rodeia, devendo ser intencionalmente planeadas pelo educador” (Arezes & Colaço, 2014, p.121). Reconheço, através de várias observações e interações com as crianças, que estas já reconhecem a organização do dia, estando por isso, *confortáveis* com a rotina. Estão conscientes que, durante as manhãs, as sessões são, de certa forma, mais orientadas e direcionadas, embora também exista espaço para brincadeira livre.

Enquanto comíamos o reforço da manhã, o AND questiona, ansioso: *“Rute, vamos preencher os quadros, não vamos? E depois, vamos fazer algum trabalho? Só à tarde é que podemos brincar?”*. Percebi que estava entusiasmado, por isso respondo: *“Tem calma, há tempo para tudo. Podemos fazer tudo isso. De manhã, há tarde, quando quiseres!”*. Acrescenta: *“Pois, depois vamos almoçar, descansar um bocadinho e depois podemos brincar até irmos embora. Eu sei que é assim!”*. (Nota de campo – 20 de novembro de 2020)

“Cada sala organiza-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças” (Silva et. al., 2016, p.23). Neste sentido, a rotina deve ser, também ela, adaptada às necessidades e interesses das crianças. Porém, e neste caso em particular, esta é também fundamentada e, por isso, mantida, com base numa estrutura diária definida por diferentes momentos, de forma a não existir contactos de longa duração entre salas. Estes momentos são parte integrante de uma rotina diária estruturada, embora flexível, conforme se pode observar pela consulta da tabela 1 (cf. página seguinte).

Tabela 1*Rotina da Sala de Jardim de Infância*

Horas	Rotinas
7:30-9:00	Acolhimento
9:00-9:30	Reforço e Higiene
9:30-11:30	Atividades pedagógicas orientadas
11:30-12:00	Organização de camas e Higiene
12:00-12:45	Almoço
12:45-13:00	Higiene
13:00-15:00	Período da sesta
15:00-15:15	Higiene
15:15-16:00	Atividades livres/Partilha sobre os momentos da manhã
16:00-16:45	Lanche
16:45-17:00	Higiene
17:00-20:00	Atividades livres

Apesar de se privilegiar a flexibilidade das rotinas, é também promovida a consistência e regularidade da mesma para que, deste modo, as crianças se sintam seguras e integradas no seu dia-a-dia. De facto, é a regularidade que permite às crianças preverem acontecimentos típicos, inclusive com pessoas que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos são participantes ativos. (Mantovani & Terzi, citados por Bettencourt, Folque & Ricardo, 2015). Desta forma, é papel crucial dos adultos garantir que a criança vivencie rotinas e experiências diárias que “lhe confirmam segurança emocional e encorajamento” (Portugal, 2012, p. 51) para o seu quotidiano.

De acordo com Bertram e Pascal (2009), “o envolvimento da criança depende de vários fatores contextuais entre eles a qualidade do(s) espaço(s), dos materiais e do tempo, das interações” (p.92); neste sentido, confirma-se que a avaliação do ambiente educativo, não depende somente da observação das crianças ou do trabalho desenvolvido pelo/a educador/a. De facto, é essencial observar para refletir-se sobre os comportamentos e reações do grupo, pois só assim é possível avaliar o ambiente educativo e fundamentar possíveis alterações do mesmo. Em concordância com Silva

et.al (2016), é a partir da observação e registos diários que nos é permitido “recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas)” (p.11).

1.5. As Crianças

A observação atenta das crianças revelou-se um trabalho significativo ao longo do percurso da prática profissional, uma vez que me permitiu identificar, de forma gradual, particularidades e especificidades das crianças, tornando-se assim possível, adequar a minha prática educativa às necessidades e interesses do grupo.

A *Sala Arco-Íris* é caracterizada pela heterogeneidade no que concerne às dimensões de idade, sexo, características individuais e percurso institucional das crianças, conforme se pode observar pela consulta da tabela 2.

Tabela 2

Caracterização do grupo de crianças

Crianças	Género	Data de nascimento	Percurso Institucional
LG	Feminino	29.11.2016	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3
FRED	Masculino	05.12.2016	Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
LU	Masculino	12.12.2016	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
AND	Masculino	24.01.2017	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
ALI	Feminino	30.01.2017	Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
MM	Feminino	22.02.2017	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
MAR	Feminino	16.05.2017	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
BIA	Feminino	20.06.2017	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
TI	Masculino	04.09.2017	Sala 1/2anos e Sala 2/3anos

BEN	Masculino	10.11.2017	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
FM	Masculino	24.11.2017	Berçário, Sala 1/2anos e Sala 2/3anos
JS	Feminino	16.11.2016	Berçário, Sala 1/2anos, Sala 2/3anos e Sala Pré-Escolar
RO	Masculino	02.10.2016	Outras instituições e Sala Pré-escolar

É um grupo constituído por 23 crianças, sendo que 13 são do sexo feminino e as restantes 10 do sexo masculino. Esta sala de pré-escolar tem crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, embora seja importante salientar que a ML, o FM, o BEN e o TI iniciaram o ano letivo nesta sala, sem ter completado os 3 anos de idade. Importa também realçar que 9 destas crianças entraram na instituição ainda para a sala de Berçário, 6 vieram de uma outra instituição e apenas quatro iniciaram, este ano, o percurso escolar.

O regresso à PPSII, após confinamento, ficou marcado pela saída de três crianças do grupo: O TI, a VAL e a ALI, que terminaram este percurso por motivos pessoais, em muito relacionados com a crise pandémica que se atravessa. A BARB entrou mais recentemente no grupo, no início do mês de abril. É, neste momento, a criança mais velha do grupo, completando, no final do mês de junho, os cinco anos. As crianças são todas de nacionalidade portuguesa e, até ao momento, não se encontram sinalizadas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora exista um caso à espera de uma possível avaliação/intervenção. Há também uma criança a ser acompanhada pela terapeuta da fala, que se dirige à instituição uma vez por semana.

De uma forma geral e tendo também por base algumas das características mencionadas pela educadora cooperante numa fase inicial da minha prática, é um grupo *amigável*, que procura rápida e facilmente a interação com outros pares e, inclusive, adultos. Gosta da atenção e da participação dos mesmos nas suas brincadeiras e dinâmicas, prezando a nossa companhia e atenção ao longo do dia.

A JS intervém, entusiasmada: "*Vens brincar connosco, Rute? Vens?*". Digo-lhes que, caso queiram, posso ficar a brincar com eles. Assim, o MI pergunta-me:

"Queres uma pica, Rute?". Começo a interagir com eles, adaptando-me à dinâmica da sua brincadeira (Nota de campo – 25 de novembro de 2020).

Apesar de prezar toda esta atenção e interação do adulto, é um grupo de crianças *autónomo* o suficiente para compreender e seguir toda a rotina de uma sala que, particularmente agora, implica regras e cuidados redobrados que implicam maior regularidade. Não existe qualquer elemento a usar fralda, à exceção de uma criança que a usa, somente na hora da sesta, em muito relacionado com a sua dependência ao biberão de leite após o almoço. No geral, não precisam de qualquer apoio do adulto na sala. Sabem onde estão os materiais, utilizando-os e arrumando-os adequadamente e de acordo com uma organização pré-definida no início do ano letivo. Neste sentido, podem existir particularizadas exceções, maioritariamente sentidas no pequeno núcleo de elementos mais novos ou que entraram este ano para a instituição. Nestas situações específicas, quando observadas, é possível verificar o sentido de entreaajuda e responsabilidade que existe no grupo, nomeadamente nas crianças mais velhas, que se disponibilizam, imediatamente, a ajudar os seus pares.

A ML estava a arrumar os legos. Quando terminou, vi que estava desorientada, sem saber onde arrumar a caixa. Disse-lhe: *"ML, é ali, naquele armário, lembra-te?"* Sorri, acena com a cabeça e avança. Ao chegar ao armário, fica parada a olhar para ele. Vejo a MAR a aproximar-se, dizendo: *"Queres ajuda? Olha, os legos são aqui, vês?"*, arrumando a caixa no sítio certo. (Nota de campo – 27 de novembro de 2021)

Não é um grupo que entra frequentemente em situações de conflito; porém, perde facilmente o controlo das suas ações e emoções, criando momentos propícios à frustração. As suas brincadeiras dispersam facilmente aquando da não intervenção do adulto, assumindo este, por isso, um papel crucial para a motivação e organização espacial e temporal do grupo.

Apesar de tudo, é um grupo *desafiante*, na medida em que requer muita atenção, disponibilidade e, por isso, reflexão constante de forma a adequarmos a nossa prática às suas necessidades. São crianças *interessadas* e *participativas*, disponíveis para explorar, desenvolver e aprender novos conteúdos.

A atividade preferida deste grupo "é o brincar, que é um dos seus direitos" (Kishimoto, 2010, p.1). A sala é o espaço mais usado para as suas brincadeiras, mesmo

que o exterior se evidencie, cada vez mais, como um espaço privilegiado para brincar e, assim, aprender. Porém, face à inexistência de um espaço ao ar livre exclusivo da instituição, usufruir de momentos no exterior não é tão regular quanto a necessidade das crianças o requer. No espaço interior, uma das áreas de eleição das crianças é o “*Faz de conta*”, onde podem ser o que ou quem quiserem. Muitas vezes, é aqui que as crianças recriam “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias”, adaptando todos os materiais que estão à sua disposição, dando-lhes outro significado. (Silva et.al., 2016, p.52). A área da Biblioteca é também uma das mais escolhidas, explorando os livros autonomamente ou convidando o adulto à sua participação. A pintura e a moldagem de plasticina são, também, das brincadeiras mais solicitadas, demonstrando apreço pela expressão plástica. Os passeios ao exterior, apesar de não tão regulares, são motivo de entusiasmo e valorização por parte das crianças, onde “encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades” (Portugal, 2012, p.12), desafiando-os a descobrir, a experimentar e, assim, a aprender.

No que se relaciona com o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório, considero um grupo interessado sobre o que o rodeia, mostra curiosidade imediata em explorar novos espaços e materiais, mexendo e explorando os mesmos de forma autónoma e criativa.

Uma das características que mais se evidenciou no grupo foi, realmente, a dinâmica positiva, equilibrada e influenciadora; especificando, por exemplo, nos momentos em grande grupo, a maioria das crianças quer participar ativamente na dinâmica envolvente, revelando entusiasmo e, por isso, motivação para tal, seja ela uma conversa, uma canção, uma história ou qualquer outro tipo de interação. Na verdade, tal constatação revela, também, que há trabalho e dedicação por parte da educadora cooperante nesse sentido, que consegue, de certa forma, envolver as crianças na dinâmica pretendida ou nos assuntos a ser explorados.

Observei, por algumas vezes, a educadora cooperante a optar por trabalhar com as crianças em pequenos grupos, com o objetivo de acompanhar o momento de forma mais particularizada. Considero esta opção uma forte estratégia facilitadora da aprendizagem, na medida em que possibilita uma atenção mais particular e individualizada da educadora a cada criança, permitindo-lhe, também, prestar apoio da forma mais adequada, respeitando as suas fragilidades e tendo sempre por base as suas potencialidades, de forma a promover um momento de maior desenvolvimento e aprendizagem. Refletindo sobre importância destes momentos mais focados na

especificidade de cada um, torna-se assim imprescindível que o educador esteja disponível não só para as crianças, mas também para cada delas, sendo fundamental fomentar tempos de qualidade em que o educador e a criança estejam totalmente envolvidos (Portugal, 2012).

1.6. As Famílias

As famílias são os primeiros responsáveis e principais agentes da educação das crianças, e por isso assumem o direito pleno de estabelecer relações próximas e contribuir para a sua educação (Silva et al., 2016).

Enquanto educadores e agentes primordiais na sua educação, é fundamental perceber que as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p.65). Contudo, é cada vez mais difícil aceder a informações particulares que nos permitam caracterizar, de forma clara e rigorosa, as famílias. Não obstante, através de conversas informais com a equipa educativa ou mesmo por dados recolhidos por documentos das próprias, foi possível fazê-lo, ainda que de forma sucinta.

De uma forma geral, são famílias jovens, em que a média de idades dos pais encontra-se no intervalo compreendido entre os 25 e os 35 anos. Todas assumem uma estrutura familiar nuclear, onde cerca de metade das crianças do grupo têm irmãos, constituindo-se famílias alargadas. Relativamente às habilitações, a maioria são licenciados e exercem profissões como enfermeiros, médicos, professores, contabilistas, informáticos, engenheiros e militares. A generalidade das famílias encontra-se no ativo, enquanto uma minoria está em situação de trabalho instável ou desempregados, em muito relacionado e conseqüente da atual situação pandémica que atravessamos, que colocou algumas famílias em situações particularmente frágeis e delicadas.

Para uma caracterização mais aprofundada das famílias destas crianças, necessitava de dados relativos à “sua condição social (aferida pelo conjunto de propriedades ligadas a um certo tipo de condições materiais de existência e de prática profissional que faculta os diferentes de que dispõem e podem usar) e a sua posição social (aferida pelo conjunto de propriedades ligadas ao lugar ocupado no sistema de classes e em relação a outros grupos sociais)” (Ferreira, 2004, p. 66), que não foram possíveis de ser facultadas.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2020/2021) da instituição, “os pais são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, assim como no progresso educativo dos mesmos” (p.25). Neste sentido, são criadas frequentemente oportunidades e desafios para envolver pais e familiares neste processo. Porém, a Pandemia da Covid-19 acabou por influenciar os projetos neste âmbito, restringindo-os ao sistema virtual e, conseqüentemente, limitando as suas possibilidades. Ainda segundo o mesmo documento, as famílias podem ser envolvidas em atividades promovidas pela instituição, dentro e fora do espaço escolar e ainda convidadas a participar nos tradicionais dias comemorativos (festas do pai, da mãe, da família, entre outras). A interação e participação voluntária dos pais/famílias é também consentida e valorizada, sendo que, para isso, é necessário apenas um acompanhamento prévio e, posteriormente, definida uma data ou ocasião específica para o acontecimento.

Esta instituição “promove o uso de uma plataforma específica, que diariamente permitirá aos pais receber informações sobre os seus filhos, tais como: alimentação, higiene, sonos, atividades, fotos e outras observações consideradas relevantes.” (Regulamento Interno, 2018, p.16). A aplicação “*Childdiary*” é uma forte componente comunicativa, de fácil adaptação e utilização, tanto para pais/famílias como para educadores. Segundo a educadora cooperante, torna-se uma ferramenta de trabalho essencial e que facilita, em muito, os seus registos de observação e, posterior, reflexão e avaliação, quer a nível individual, quer a nível do grupo. Em conversa informal com alguns pais, no momento da entrega das crianças, observei o quão satisfeitos estão com a utilização desta nova plataforma, afirmando ser um fio de aproximação e integração no contexto escolar, evidenciando-se como forte vínculo de comunicação, uma vez que os pais conseguem também interagir através desta mesma aplicação.

Existem três reuniões por ano com as famílias, para além de uma primeira abordagem inicial (Anamnese) que é realizada antes da entrada de qualquer crianças nesta instituição: a reunião geral de início do ano letivo, para dar a conhecer o projeto pedagógico, o espaço, as rotinas e a equipa; uma segunda reunião no início do ano civil (meados de Janeiro), e outra no final do ano letivo (meados de Julho), em que a equipa educativa conversa com as famílias acerca do processo evolutivo dos seus filhos (Regulamento Interno, 2018). Porém, existe também um horário de atendimento semanal para todas as educadoras, com a intenção de, caso alguma das partes considere pertinente, haver possibilidade de agendar outras reuniões para além das estipuladas.

Durante o tempo que estive presente, consegui observar a relação de proximidade existente entre a equipa educativa e as famílias das crianças. No momento da entrega das crianças ao final do dia, existe a preocupação em transmitir às famílias vários momentos e curiosidades do dia. O mesmo é evidenciado pela manhã, quando deixam as crianças na instituição, havendo o cuidado de partilhar como é que as crianças estiveram em casa. Esta relação entre os dois sistemas, famílias e equipa educativa, permite uma maior proximidade entre as partes, contribuindo para “conhecer necessidades e expectativas educativas” assim como “ouvir as suas opiniões e sugestões (Silva et al., 2016, p.28).”, neste processo de coeducação das crianças.

O contexto familiar é também relevante para todo o processo educativo, uma vez que é a partir deste que se dão os primeiros momentos de socialização com o mundo, devendo ser o contexto escolar um prolongamento da família (Silva et.al., 2016).

Apesar do contacto restrito e limitado com as famílias durante este ano atípico, é possível afirmar que estas são participantes ativas, interessadas e, acima de tudo, preocupadas com as atividades e momentos diários dos/as seus/ educandos/as, conforme ilustra a seguinte nota de campo:

A MA foi a primeira criança a chegar à instituição, às 08h10. Quando abro a porta, a MA chama por mim, enquanto me abraça fortemente as pernas. A mãe, observa-a e diz-me: "*Rute, a MA tem falado muito em si. Diz que são muito amigas e que a Rute a ajuda muito!*". Acabo por me comover e, quando olho para a MA, esta mostra-me o rosto expressivo que fez no fim de semana (trabalho com as famílias): "*Olha, Rute, fiz com a mãe. Olha, olha!*", batendo-me com a sua mão nas minhas pernas. Elogio o trabalho e digo à mãe: "*Obrigada pelas palavras. É bom saber que vamos fazendo a diferença! Fico contente por ter conseguido fazer o trabalho com a MA!*". A mãe comove-se, agradece a iniciativa e acrescenta: "*Eu tenho pouco tempo, mas fazia o que fosse preciso para participar nisto com a MA. Obrigada!*" (Nota de campo – 9 de dezembro de 2020).

Compreende-se facilmente o quão importante é para a família envolverem-se no que o JI desenvolve ou propõe, bem como o impacto positivo que assume entre as crianças. Post e Hohmann (2011), defendem que “a cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros” (p.300), e por isso o trabalho em conjunto com as famílias ser salientado e imprescindível, de forma a também promover-se uma prática cada vez mais adequada à criança, para que

esta se sinta, assim, mais apoiada e confiante (Post & Hohmann, 2011). Considero que esta relação entre as famílias e o JI deve ser fundamentada pela comunicação e partilha mútuas, de forma a construírem uma relação de confiança favorável a todos/as.

O próximo capítulo, **Análise reflexiva da intervenção**, pretende apresentar as intenções definidas para a minha ação no decorrer de todo o período de PPS II para com todos os intervenientes educativos. Toda a prática é também motivo de reflexão e, posterior avaliação, de forma a questionar todo o processo, avaliando o seu desenvolvimento e tendo em consideração as principais intenções para a minha ação.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, será apresentada uma análise reflexiva para a minha intervenção durante a PPS II, tendo em consideração a caracterização anteriormente exposta. Para o desenvolvimento de uma boa prática educativa, refletir e analisar as especificidades que caracterizam o grupo de crianças, são elementos-chave para delinear a minha ação. Neste sentido, exponho e reflito também sobre as intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa ao longo de toda a intervenção, para além de justificar, fundamentar e avaliar todas as minhas opções.

2.1. Intenções para a ação

Para que a minha ação fosse, essencialmente, ao encontro das necessidades e interesses das crianças, era fundamental definir intenções para a minha prática pedagógica, intenções essas que visam, em concordância com Silva et.al, (2016), dar sentido à ação. Para a definição destas intenções, a observação foi instrumento fundamental para conhecer “o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida, indo ao encontro das necessidades, níveis de desenvolvimento e interesses das crianças” (Lino, 1998, p.109). Contudo, considero importante salientar que a observação incidiu sobre o grupo de crianças e suas famílias, bem como sobre a equipa e ambiente educativo. A observação da educadora cooperante e técnica de ação educativa é também significativa e necessária, uma vez que foram o modelo de ação para a minha prática.

Uma vez que, na minha perspetiva, são as crianças o foco principal de todo o nosso trabalho e intervenção, as minhas intencionalidades basearam-se, sobretudo, na promoção de bem-estar, segurança e prática adequada ao grupo. De modo a orientar a prática educativa, a prioridade foi **promover sentimentos de bem-estar, confiança e segurança**, de forma a ser possível, também, **identificar e responder às necessidades das crianças**.

Pergunto às crianças: *"Então, o que é gostavam de ver na Mercearia, com o que é que gostavam de brincar aqui?"*. A VAL grita: *"Comida, como nas lojas!"*. E o MI acrescenta: *"Sim, de verdade, Rute!"*. Então, pensativa, digo-lhes: *"Hum, está bem, temos de pensar a sério sobre isso, ver o que faz aqui falta. Mas sabem que não podemos ter aqui produtos verdadeiros não sabem?"*. E a IRI diz, surpreendida: *"Claro, só de brincar ou vazias, não é!"* (Nota de campo – 4 de dezembro de 2020).

Assumi-me, desde cedo, como um adulto *disponível, atento, observador*, disposto a escutá-las individualmente e a valorizar cada uma das suas partilhas, pois só desta forma é possível dar sentido e valor à minha prática.

Quando me aproximo da porta e a cumprimento, a IRI não grita, mas aperta ainda mais as pernas da mãe, que diz: "*IRI, olha a Rute. Tu falas-me tanto dela lá em casa!*". A IRI começa a dizer que não quer, por isso, digo: "*Oh, IRI, conta lá à Rute como foi a noite ontem? Estavas tão contente porque a tia ia lá jantar?*" Como não vejo avanços, acrescento: "*A Rute quer muito saber, e também tenho umas coisas para te mostrar, posso?*". A IRI começa a acenar com a cabeça e avança um pouco. Tiro um livro da biblioteca em que na capa tem um Arco-íris e digo-lhe: "*Olha o livro que comprei... E lembrei-me de ti, porque sei bem o quão gostas do Arco-íris!*". A IRI corre para a porta, procurando folhear o livro comigo. A mãe ia tentar ir embora às escondidas, pelo que acrescento: "*Diz adeus à mãe, IRI! Até logo! Vai passar rápido e vai tudo correr bem!*". A mãe sorri e acena, a IRI acena, empurra-me para dentro da sala e diz: "*Posso trocar de sapatos? Quero ler essa história, Rute! E olha, podemos ir brincar para a Mercearia?*", limpando as suas lágrimas. (Nota de campo – 17 de dezembro de 2020)

Estabelecer estas relações de proximidade e confiança com cada uma das crianças do grupo, não é um processo rápido e eficaz, requerendo celeridade e interação total da nossa parte, com o objetivo de “promover o seu bem-estar, assegurar a sua independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo” (Portugal, 2012, p. 8). Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), é fundamental que “o educador [se] assuma como promotor de segurança pessoal e emocional” (p.26), construindo, assim, uma relação *segura* e próxima o suficiente para as conquistar e, assim, ser parte integrante do seu núcleo. As crianças têm necessidades de afeto, de segurança, para além de todas as necessidades básicas inerentes ao seu bem-estar. Assim que garantidas estas necessidades, estão “reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações” (Portugal, 2012, p.5).

Acredito que a educação tem por base o cuidar e, tal como Nörnberg (2009) defende, a *ética do cuidado* baseia-se no “fazer com e por amor” (p.24). Na educação, deve existir uma articulação positiva entre o *cuidar* e o *educar* (Cardona, 2011). São

estes dois alicerces a base do desenvolvimento de respostas educativas de qualidade (Cardona, 2011) em que a criança é o centro da ação educativa. Com efeito, em concordância com a linha de pensamento de Nörnberg (2009), “o modo de assistir é cuidar e está relacionado à interação, e o modo de educar é cuidar e está imbricado na intervenção” (p.29).

Durante a minha prática profissional, foi também minha intenção **proporcionar dinâmicas por iniciativa ou interesses do grupo ou de cada criança**, numa perspetiva de valorização pessoal e social. Esta surge de um princípio básico de que, acredito, ser imprescindível a qualquer educador/a, ser promotor/a de uma aprendizagem ativa e significativa. Acrescento que as crianças “adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (Amy Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011), apresentando-se como “sujeito e agente do processo educativo” desempenhando “um papel dinâmico” e ativo (Silva et.al, 2016, p.9).

Durante a reunião da manhã, voltamos a abordar o projeto do Arco-íris com o intuito de encontrarmos forma de mostrar às outras salas o que descobrimos e aprendemos. A MM diz: *"Podemos fazer um quadro grande. Um quadro muito grande com o arco-íris. Eu sei pintá-lo."*. Acabo por perguntar: *"Podemos...gosto da ideia. Mas fazemos só o arco-íris? O que é que aprendemos mais?"*. A MR acrescenta: *"Se há o arco-íris, então temos de fazer a chuva e o sol!"*. O GUI salienta ainda: *"Mas também nuvens. Se há chuva o céu não está azul!"*. Depois da partilha de ideias, existiram 8 crianças que quiseram participar na elaboração deste trabalho final. (Nota de campo – 29 de março de 2021)

Quando somos capazes de dar “voz” às crianças, apercebemo-nos do quão *fascinantes, criativas e participativas* estas conseguem ser. Porém, a nossa observação, escuta e atenção às suas motivações são também essenciais para compreendermos o que, juntos, podemos desenvolver e planificar.

Ao longo de toda a intervenção, procurei **promover oportunidades para o desenvolvimento da autonomia** destas crianças, tendo em consideração as suas capacidades e necessidades individuais, tornando-se esta, sem dúvida, uma das intencionalidades mais exploradas ao longo do dia, durante os vários momentos da rotina. De acordo com Silva et.al. (2016), “a construção da autonomia envolve uma

partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (p.36). No entanto, a conquista desta independência também passa “por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (Silva et.al, 2016, p.36). Folque (2014) acrescenta ainda que “os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (p.57); nesta sala de jardim de infância em particular, observo que é dada ao grupo a oportunidade de exercer total autonomia nos materiais e utensílios da sala. Porém, ressalvo que existem pequenas exceções, verificadas na nota de campo que destaco, acrescentando que a disposição e liberdade de acesso a alguns materiais foi adaptada e melhorada ao longo do ano letivo.

Estava na área da Mercearia a brincar com algumas crianças, quando o RAFA aparece, chama-me e diz: *“Preciso da tua ajuda, Rute!”*. Preocupada, levanto-me e sigo-o. Questiono: *“Mas está tudo bem, RAFA? O que precisas!”*. Aponta para o móvel onde estão alguns livros da Biblioteca, dizendo: *“O livro do Urso. Eu quero o livro da família- urso, mas não está aqui. Está lá em cima tudo? Não consigo!”*. Pergunto-lhe se já procurou bem cá em baixo, ao que responde: *“Sabes, eu também gostava de ver aqueles livros que estão mais em cima!”*. (Nota de campo – 15 de janeiro de 2021)

Sarmiento (2003) afirma que “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”, assumindo-se ao longo dos tempos como uma forte e importante dinâmica na infância e, por isso, a obrigatoriedade de **promover e respeitar os momentos de brincadeira** nunca fora excluída, mas sim valorizada. Tal como argumenta Ferland (citado por Silva & Sarmiento, 2018), “o brincar é a atividade que está no centro da (...) infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (p.46). É a partir destes momentos naturalmente espontâneos que as crianças revelam muitos dos seus interesses, demonstram valorizar a sua autonomia, evidenciam a sua criatividade e capacidade de se relacionar com os outros e despertam outras curiosidades que os motivam a aprender (Silva et.al, 2016). Silva et al., (2016), alertam para o cuidado e atenção das intenções da criança não serem sobrepostas pelo(a) educador(a) de infância. Contudo, a sua participação nestes momentos é também preponderante já que permite, não só alargar e enriquecer

o brincar, mas também motiva e proporciona trocas de experiências e aprendizagens entre a criança e o adulto (Sá, Júnior & Miranda, 2016).

O RAFA pergunta: "*Posso ir buscar uma folha, Rute? Para escrever?*". Quando regressa à área, começa a rabiscar na folha, fazendo-me algumas questões: "*Tens o vírus? Tens alguém doente na família? Queres a vacina do Corona?*". Depois de responder às questões, aproveito e questiono o grupo: "*Acham que faltam brinquedos no Hospital? O que é que gostavam de aqui ter?*". A BIA diz: "*O creme para limpar as mãos!*" e a JS grita, logo a seguir: "*O desinfetante Rute!*". A brincadeira prossegue e o grupo continua focado a brincar, interagindo calmamente e dinamizando simples brincadeiras de médicos. (Nota de campo – 25 de novembro de 2020)

Igualmente determinante e relevante para a minha prática foi **proporcionar às crianças momentos e brincadeiras em contexto exterior**, de forma a sensibilizar atitudes de respeito para com o meio ambiente e valorizar o seu espaço. Esta intenção em particular surgiu de uma fragilidade no espaço educativo, onde na ausência de um ambiente exterior para as crianças explorarem, se torna emergente encontrar estratégias alternativas para que as crianças não deixem de usufruir de um espaço talqualmente enriquecedor para o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Quando o entrego à mãe, o FRED diz, entusiasmado, mostrando uma mão à mãe: "*Olha mãe, olha Rute, vê. Fomos estes dias todos à rua!*". Começa a levantar e a baixar os dedos, usando agora as duas mãos. Sorrimos e pergunto-lhe: "*Esta semana fomos todos os dias à rua? Então quantos dias tem a semana? Quantos dias vieste à escola?*". Entusiasmado, continua a pensar e a contar os dedos. Grita: "*Fomos todos os dias, muitas vezes, olha, tantas!? Mãe, anda, eu mostro-te o que fiz na rua com os amigos!*". (Nota de campo - 19 de março de 2021)

Os educadores/as que adotem uma atitude regular e favorável à utilização do contexto exterior, proporcionam às crianças um melhor desenvolvimento físico, contribuindo, igualmente, para a redução da obesidade infantil (Moss, 2005). Neste sentido, verifica-se o quão determinantes e cruciais são as intenções do educador/a, não restringindo ou limitando as suas planificações ao interior de uma sala, dando, por isso, espaço e liberdade às crianças para estas alargarem as suas aprendizagens.

Por considerar que a brincadeira no exterior é uma prática de qualidade e excelência onde as crianças se desenvolvem e interagem espontaneamente com o meio natural, é urgente que a sua prática seja privilegiada diariamente, com todas as crianças, apesar de quaisquer condições. Na hipótese de, por vezes, essa experiência não depender apenas do espaço físico da instituição, acredito que o procedimento/disposição e intenções de cada profissional, seja igualmente influenciador para esta prática.

Num contexto onde o trabalho em equipa é crucial para o bom funcionamento e desenvolvimento da mesma, torna-se fundamental construir e trabalhar uma relação de confiança e aprendizagem reflexiva constante. Neste sentido, continuar a **estabelecer coesão comunicacional e profissional com a equipa educativa** e com o trabalho por ela desenvolvido revelou-se uma intenção essencial ao longo de toda a minha intervenção. Escrevo continuar porque, na verdade, esta relação já estava previamente consolidada. No entanto, todos os elementos desta equipa tiveram um desafio acrescido. Durante os meses de prática supervisionada, a *Rute*, colega de trabalho e parte responsável da sala do berçário era, acima de tudo, uma estagiária em término de mestrado, com dúvidas e receios existenciais, disponível a aprender e *ansiosa* por refletir sobre toda uma intervenção. A educadora cooperante e a técnica de ação educativa sentiam uma maior responsabilidade para comigo, mas souberam receber-me e integrar-me na sua sala com uma energia muito *positiva* e *calorosa*, confiando na minha prática e consequentes intenções para a ação. Para não existir qualquer corte abrupto com o trabalho que estava a ser desenvolvido, a adaptação a todo este novo contexto educativo, assim como uma comunicação e partilha constante sobre a ação planeada, por ambas as partes, foram imprescindíveis. Neste sentido, o apoio de toda a equipa educativa para o processo, a realização e consequente concretização deste objetivo pessoal, foi essencial para conquistar toda esta coesão e organização comunicacional.

Com a intenção permanente de cumprir esta intencionalidade e sendo a equipa educativa uma fonte de informações, conhecimentos e aprendizagens necessários à construção do meu currículo, foi minha pretensão **respeitar todos os intervenientes educativos**, cooperando em tudo o que estivesse ao meu alcance, quer nos momentos das rotinas, quer durante as atividades desenvolvidas. **Desenvolver uma relação de cooperação, comunicação e reflexão com a equipa educativa** facilita na promoção e articulação de propostas, projetos ou dinâmicas possíveis de desenvolver. Ao recorrer

à equipa educativa, aceitei o seu apoio e assumi-o como fundamental para uma boa cooperação, gestão e organização do grupo, o que permitirá uma prática mais benéfica e adequada às crianças. Se para cada ação ou intenção, é essencial existir uma reflexão, esta integração e comunicação com a equipa pedagógica assume-se como um processo mútuo e de importante aprendizagem partilhada. Tal como patenteado na minha intenção para com a equipa educativa, considero a comunicação e partilha ponto base crucial para o desenvolvimento de uma prática conjunta bem definida e projetada em prol as crianças. Esta comunicação constante permitirá que todos se envolvam na “reflexão sobre o processo pedagógico”, de forma a construir um “meio privilegiado de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas” (Silva et.al, 2016, p.19).

Abordando **as famílias** e debruçando-me sobre as intenções para com as mesmas, conseguir **estabelecer uma relação profissional, de respeito e cooperação** e ainda **promover a participação das famílias com a instituição, fomentando uma relação próxima e segura**, nomeadamente nas circunstâncias adversas que atravessamos, asseguram-se como prioridades substanciais a alcançar. Apesar de algumas das famílias já me conhecerem e da relação já ter bases construídas, o vínculo de proximidade tão significativo para o estabelecimento de uma relação mais sólida, merecia especial atenção.

Em concordância com Portugal (2012), torna-se essencial que o/a educador/a de infância estabeleça uma relação mais próxima e consolidada com as famílias para o “estabelecimento de relações colaborativas” (p.8), pois são, igualmente, adultos responsáveis e determinantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Apesar desta relação próxima estar, gradualmente, a ser construída, não nego o facto de ter sentido alguma relutância na partilha de informações, por eles considerada estritamente pessoal. Em contrapartida, a comunicação estabelecida durante a manhã, no período de acolhimento, ou durante a tarde, no período de entrega, foi sempre muito positiva e ao encontro da partilha de vários momentos do dia do seu filho. Esta partilha diária proporciona “consistência entre as experiências em casa e longe de casa” (Post & Hohmann, 2011, p.300), realçando, assim, a continuação do trabalho em equipa entre as famílias e o JI.

Não obstante, considero ter conseguido, de certa forma, envolver as famílias nas planificações ou momentos criados, através de, por exemplo, objetos que as próprias crianças traziam de casa, valorizando a sua importância e posterior dinâmica, encarando-as, sempre, como o principal agente educativo na vida das crianças. Na

verdade, a realidade pandémica que atualmente atravessamos, foi também prova fulcral da importância que assumem e promoveu a consolidação (mesmo que à distância) destas relações. Pais e famílias foram postos à prova, deparando-se com um desafio crítico e acrescido de serem, agora mais do que nunca, aliados cruciais para os nossos projetos, dinâmicas e desafios. Sem eles, esta relação à distância nunca poderia ter sido mantida, e com maior ou menor participação, facto verídico é que foi estabelecida.

Toda esta prática *conturbada* só veio ênfase e credibilidade a algo que sempre acreditei... a prática do educador ficará bem mais rica e significativa se este se empenhar a trabalhar em parceria com as famílias de cada criança, pois que são quem tem um conhecimento alargado sobre a mesma.

2.2. Processo de intervenção

Este foi um processo evolutivo e reflexivo, que foi ao encontro das intencionalidades delineadas para a ação, mas necessariamente solidificado ao longo da prática e da experiência que dela advém. Face a um primeiro momento de observação, foi possível compreender e delinear objetivos e estratégias a serem conseguidos, nomeadamente durante as rotinas cruciais e comuns a qualquer sala. Paralelamente, procurei também construir e fortalecer relações positivas com os diferentes intervenientes educativos, de forma a chegar a todos de igual forma, mas com ações fundamentadas a cada particularidade. A observação permanente permitiu-me planificar de acordo com interesses emergentes, não assumindo um plano rígido ou específico e privilegiando sempre os momentos de planificação com as crianças. Neste sentido, assumo que viver a prática foi a forma mais rica e significativa para iniciar e desenvolver o meu processo de intervenção na PPS II.

De acordo com Quaresma (2018), as planificações devem ser consideradas num documento orientador onde cada ação e prática definida carece de ser pensada e delineada previamente, com base em objetivos específicos. As características e necessidades do grupo são premissas cruciais a ter em consideração durante o planeamento, assegurando-o como elemento flexível e ajustável à especificidade de cada um (Quaresma, 2018). Neste sentido, corrobora com a linha orientadora de Silva et. al (2016) que defendem que o educador só deve planear depois de refletir sobre as suas intenções educativas, encontrando formas de as adaptar ao grupo, “prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.14). Ainda de acordo com as mesmas autoras, planear possibilita ao

educador uma antecipação sobre o que é importante desenvolver com as crianças, mas também “agir, considerando o que foi planejado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p.14). Porém, antes de planejar, é essencial observar, questionar, registrar e refletir. Só assim o educador é capaz de incidir sobre o conhecimento prévio que tem do grupo, analisando e fundamentando as especificidades que o caracteriza, e assim, avaliar o processo e a intervenção (Silva et.al, 2016).

Embora tenha realizado algumas planificações ao longo da minha prática (cf. Anexo A), estas não foram uma prioridade ou a técnica à qual mais recorri, acreditando não ter influenciado negativamente a minha ação. Porém, é importante salientar que essas planificações, embora pensadas por mim de acordo com as observações e acontecimentos observáveis, foram previamente partilhadas e discutidas com a educadora cooperante. Para a elaboração dos planeamentos, considerei dois aspetos cruciais: o plano anual/mensal definido no Projeto Pedagógico (2020/2021) e, fundamentalmente, os interesses das crianças e situações emergentes. Se consideramos a criança como “um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores” (Tomás & Fernandes, 2013, p.210) e, por isso, um ser individual, com características e interesses próprios, torna-se imprescindível adequar este conjunto de particularidades a toda uma intenção e, conseqüente, planificação pedagógica.

No que concerne às temáticas definidas no Projeto Pedagógico (2020/2021), neste está disponível uma planificação anual/semanal que quis considerar, com a intenção de existir uma linha de continuidade equilibrada, que tivesse também em consideração a relevância das minhas intenções e, conseqüente prática, contribuindo para uma boa articulação pedagógica. Desta forma, tive sempre em consideração o cruzamento das minhas intenções para a ação e dos meus valores morais e pedagógicos com os objetivos da educadora cooperante ou de outros delineados pela instituição, enquanto ideais essenciais para a experiência desta prática.

No entanto, um dos principais objetivos comum a todas as práticas, é o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro dos reais interesses das crianças ou de situações emergentes. Neste sentido, a oportunidade de desenvolver o projeto **“Vamos descobrir o arco-íris”**, com base na metodologia de trabalho de projeto, foi uma das experiências mais marcantes e enriquecedoras para qualquer um dos intervenientes educativos, indo ao encontro da essência desta intenção.

De acordo com Katz e Chard (citadas por Vasconcelos et al., 2010), o trabalho de projeto pode ser considerado enquanto abordagem pedagógica na resolução de um problema ou estudo aprofundado sobre determinado tópico. Deste modo, esta metodologia é facilmente compreendida enquanto aprendizagem contínua e significativa, pois surge a partir da necessidade de resposta implícita por parte dos maiores investigadores, as crianças. Aliás, Vasconcelos (2011) afirma que o trabalho de projeto “contribui para que as aprendizagens tenham significado” (p.9), que façam, por isso, todo o sentido para a criança, que lhe permitam gerir, organizar e participar consoante as suas dúvidas, motivações e interesses na procura das suas respostas. Sendo este um grupo que nunca tinha tido qualquer contacto com esta metodologia, considero que a possibilidade de lhes mostrar o quão participativos e ativos podem ser, realmente, nas suas aprendizagens, tornou toda a experiência ainda mais significativa para todos.

Neste sentido, compreendi que planear é um processo longo, que requer uma análise detalhada do contexto envolvente, que está sempre sujeito a constantes alterações ou possíveis adaptações, face a sessões já planeadas, atividades de carácter obrigatório ou extracurriculares. Não obstante, o ato de planificar não é uma ação perfeita, sem erros ou falhas a colmatar, pois só ao avaliarmos a nossa ação, destacamos melhorias a realizar. No decorrer da planificação, por mais estratégias de que me possa munir, como por exemplo a divisão do grupo ou a interação mais dramática, é durante a intervenção que nos vamos servindo do improvisado ou da espontaneidade momentânea a aplicar. Porém, a nossa aprendizagem, enquanto futuros educadores de infância, centra-se aí, na capacidade de reflexão e avaliação de todo o processo de forma a ajustar a minha ação para, assim, melhorá-la, futuramente.

A utilização do espaço exterior foi valorizada e implícita enquanto premissa crucial para o desenvolvimento da minha investigação. Pretendi organizar o tempo e o espaço de forma a proporcionar momentos vários e diversificados, dentro ou fora da sala de atividades, embora valorizando o exterior enquanto espaço privilegiado. Neto e Lopes (2017) defendem e priorizam a necessidade urgente de arranjar tempo para as crianças contactarem, experienciarem e apreciarem a natureza. Porém, confesso que o tempo foi um dos maiores desafios durante a minha prática. É preciso ter tempo para as crianças. Tempo para brincar, interagir, escutar e experienciar. Obriguei-me a encontrar tempo para levar as crianças à rua, mas estou consciente de que, em sala, existem momentos também importantes. Planear, fazer, rever e partilhar em grande

grupo são tempos cruciais à rotina e que fazem todo o sentido para as crianças. Contudo, os tempos de partilha, em grande ou pequeno grupo, têm durações muito específicas, com no máximo quinze a vinte minutos. Desta forma, o planeamento das atividades, emergentes ou não, teve de ser sempre muito bem organizado, para garantir o cumprimento dos tempos predefinidos.

Considero, por isso, que todo este processo de intervenção se baseou, essencialmente, nas experiências proporcionadas nos mais diversos momentos da rotina diária, tão importante para o fortalecimento de laços e observações pertinentes para uma reflexão constante da prática, e na realização de atividades emergentes, reflexo das motivações das crianças.

2.3. Avaliação da intervenção

Rosales (citado por Cardona, 2007) afirma que avaliar é uma “reflexão sobre o processo educativo abrangendo vários aspetos: objecto, funções, metodologia e aplicações” (p.10). Perante este processo de recolha e interpretação de informações, será possível tomar decisões, que poderão ser adaptadas ou aperfeiçoadas ao longo da prática, culminando no real processo de avaliação (Cardona, 2007). De acordo com Cardona (2007), a observação do contexto educativo, das crianças e dos seus comportamentos ou produções e uma permanente autorreflexão da ação, são estratégias fundamentais que possibilitam uma avaliação efetiva da prática profissional. É a partir deste momento, deste ato reflexivo, que começarei a construir a minha identidade profissional, verificando a qualidade da ação implementada ao longo de toda a PPS II.

De uma forma geral e tendo em ponderação as intenções delineadas para a ação, considero que o desenrolar da prática e os seus propósitos e objetivos foram bem conseguidos, comprovando-o ao longo do relatório quando evidencio momentos reais da prática ou descrevo momentos e situações particulares.

Especificamente em relação à intenção de **promover sentimentos de bem-estar, confiança e segurança nas crianças**, a fim de também **identificar e responder às necessidades das crianças**, foi por mim considerada o ponto fulcral para o desenvolvimento de uma boa prática. Mais do que estabelecer essa boa relação e proximidade, é conseguir assumir quando essas não estão tão sólidas ou identificar uma especial fragilidade, colmatando e trabalhando com as mesmas. A eleição da criança para a realização de um portfólio individual baseou-se exatamente nessa premissa,

numa necessidade urgente de ajudar uma criança que não se conseguia adaptar e, conseqüentemente, sentir-se confiante e segura na sua sala.

Identificar e responder aos interesses das crianças foi uma das intencionalidades mais sérias e divertidas da minha ação, que fiz questão de privilegiar sempre que possível, pois só desta forma as aprendizagens se tornam realmente significativas para as crianças. No entanto, nem sempre foi fácil manter este registo, muito pelas obrigações institucionais e objetivos previamente definidos pela educadora cooperante, essenciais a cumprir. Esta intencionalidade complementa outra que visava **proporcionar dinâmicas por iniciativa ou interesses do grupo ou de cada criança**. Também considero ter sido uma intenção alcançada, uma vez que respeitei as preferências do grupo, escutando atentamente as suas partilhas para, a partir daí, conseguir planejar algo que fosse ao encontro de um interesse mais geral ou particularizado. Porém, saliento que a ação mais individual não foi tão bem conseguida como pretendia. A educadora cooperante preferia que tentasse, de alguma forma, chegar a todo o grupo, envolvendo-os na dinâmica e momento planeado. Esta adaptação tornava-se mais fácil quando a sugestão partia espontaneamente de partilhas casuais e emergentes das crianças, comportamento que escuto e valorizo.

Pretendi **promover oportunidades para o desenvolvimento da autonomia**, uma vez que observei, desde muito cedo, alguns casos particulares que necessitavam desse estímulo. Neste sentido, atentar ao espaço educativo, priorando pelo fácil acesso a todos os materiais, ou o simples facto de implicar diretamente as crianças em toda a sua rotina, permitindo a sua ajuda em várias tarefas do dia, foram base de apoio crucial para que esta intenção se desenvolvesse de forma natural.

Promover e respeitar os momentos de brincadeira das crianças foi uma intenção privilegiada e regular a toda a prática, assumindo-me enquanto elemento participante ou apenas observador. Contudo, **proporcionar às crianças momentos e brincadeiras em contexto exterior não** evidenciou, numa fase inicial, a regularidade e prioridade que desejava. Apesar dos constrangimentos iniciais, o regresso à escola permitiu-me maior liberdade de ação e escolhas, de acordo com o teor da minha investigação, mas também uma necessidade imperativa às crianças.

As intenções delineadas junto da equipa educativa foram, de certa forma, facilitadas, tendo em consideração a minha permanência na instituição e já prolongada relação profissional com toda a equipa educativa. A comunicação foi privilegiada durante toda a prática, de forma a consolidar uma relação harmoniosa de cooperação e

permanente reflexão. O respeito de todos e por todos os colaboradores foi linear e, por isso, acredito que esta ação reflexiva se tornou mais fácil de conseguir. Foi esta partilha de opiniões constantes que se revelou crucial para muitos momentos da minha prática, apoiando e fundamentando muitos dos meus valores pedagógicos, entre eles o que despoletou a importância da minha investigação.

Por fim, é importante refletir sobre as intenções planeadas para com as famílias que, face às circunstâncias, foram um pouco mais difíceis de alcançar. Porém, foi simples, mesmo que gradual, **estabelecer uma relação profissional, de respeito e cooperação** com as mesmas, que considero ter sido reforçada aquando da minha participação, a convite da educadora cooperante, nas reuniões de apreciação individuais, durante o período de confinamento. Acredito que possa ter sido situação primordial para que as famílias me vissem como parte integrante e ativa da equipa educativa da sala. Em mais acrescento que, a relação e ensino à distância obrigatoriamente estabelecida durante o período de confinamento foi, para mim, situação essencial para conseguir **promover a participação das famílias com a instituição, fomentando uma relação próxima e segura**, uma vez que, presencialmente, as restrições impostas limitavam, em muito, a partilha e o diálogo com as famílias. Neste sentido, e apesar das circunstâncias, considero que as intenções para a família acabaram por ser bem-sucedidas e, até, reforçadas por todos os constrangimentos ou privações, fortalecendo uma base de confiança, agora tão mais necessária e implícita.

Ao longo da PPSII, percebi a importância e o poder que a observação assume no dia a dia de qualquer educador de infância. Desta forma, as notas de campo e consequentes reflexões semanais, tornaram-se instrumentos de trabalho cruciais para o desenvolvimento deste longo percurso de aprendizagem. Contudo, o grande entrave à utilização destas técnicas e instrumentos de recolha de informação, prende-se com a dificuldade em observar todos os momentos, as interações e crianças, de forma a avaliar as suas atitudes e reações.

Assumo que, embora esta estratégia tenha sido determinante na minha prática e, inclusive, fundamental para avaliar o envolvimento das crianças nos momentos propostos, esta é uma observação demasiado generalista, não conseguindo observar e identificar todas as particularidades. Segundo Nabuco (2000), “a observação ajuda o educador a compreender o desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspetos e a avaliar o seu progresso ao longo do tempo, a aperceber-se da forma como cada

criança realiza as atividades, como interage com os seus pares, com o adulto e com o jogo.” (p.1). Todavia, não pode nem deve ser o único método utilizado. Questiono, por isso, se deveria ter utilizado algo como indicadores de avaliação, que pudessem auxiliar toda a minha observação e posterior avaliação da minha prática, nomeadamente para com cada criança.

2.4. Avaliação aprofundada de uma criança

A construção de um portfólio individual durante a PPSII foi um grande desafio. Face às circunstâncias atuais que atravessamos e à instabilidade presencial de muitas crianças, este foi um processo de construção complexo e arrastado ao longo da prática. A eleição da criança para a construção do seu portfólio individual (cf. Anexo D) foi feita logo numa fase inicial da prática, uma escolha fundamentada nas dificuldades de integração e adaptação desta criança, ainda muito dependente do adulto, com fortes traços de insegurança e algumas particularidades que mereceram, a minha atenção.

De acordo com Parente (2006) o portfólio “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas (p.31). É um instrumento construído pelo educador/a, onde faz uma caracterização da criança, reflete sobre o seu desenvolvimento, anota as suas conquistas e aponta as suas dificuldades com base nas suas observações diárias (Parente, 2006). Neste sentido, a observação, participante ou não, foi mais uma vez, o melhor instrumento de recolha de informação. Tive em atenção o seu comportamento com os pares, as interações com os adultos, a sua envolvência nas brincadeiras ou dinâmicas e os momentos que implicavam maior autonomia e superação.

Estruturalmente, o portfólio da criança está organizado em três partes: num primeiro momento, é feita uma descrição aprofundada da IRI, numa fase inicial da prática, tendo em consideração vários níveis de desenvolvimento (cognitivo, psicomotor, socio-emocional e linguístico). Numa segunda parte, envolve a sua participação direta, na medida em que a própria desenha a sua família, a equipa educativa da sala e a Rute, onde faz uma breve descrição dos intervenientes. Por fim, faço uma análise mais pormenorizada da IRI, com base nas várias observações e registos selecionados, ilustrando uma nova caracterização, confrontando-a com a inicial, valorizando as suas conquistas e evolução ao longo destes meses de prática.

É durante o próximo capítulo, **Investigação em Jardim de Infância**, que me debruçarei, especificamente, sobre a investigação desenvolvida ao longo da PPSII. Depois de justificada a problemática e natureza investigativa, abordarei as opções metodológicas e éticas que nortearam a minha investigação. O estudo será apresentado e fundamentado com base em literatura especializada e, posteriormente, os dados recolhidos serão apresentados e analisados.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | " |

No terceiro capítulo do presente relatório, identifico, descrevo e fundamento, com base em literatura adequada e atualizada, os vários e determinantes fatores que despoletaram a identificação da problemática emergente em contexto jardim-de-infância durante a PPS II. Será, igualmente, identificada a natureza da investigação, o método, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados durante todo o processo. A análise dos resultados será apresentada no final deste capítulo.

3.1. Identificação da problemática emergente

A temática de todo o processo investigativo que se desenvolveu durante a PPS II, não surgiu apenas de uma observação em particular, mas sim da especificidade do espaço educativo que carece de uma fragilidade específica: **a inexistência de um espaço exterior agregado ao estabelecimento educativo**. No entanto, o espaço exterior não se resume exclusivamente a um parque infantil, fechado ou limitado, composto pelos mais diversos materiais de exploração ou desafio. O universo exploratório do espaço exterior precisa, igualmente, de se fundamentar no contexto de exploração de rua, do contacto com a natureza, da imprevisibilidade de novas descobertas e interesses e criatividade em imaginar, “ser” e “fazer”.

Depois de marcadas as presenças e preenchido o calendário, questionei as crianças sobre o tempo que fazia lá fora. O AND, olha lá para fora, procurando-me logo depois, fazendo uma expressão triste e desanimada. A MAR estava ao seu lado, começa a dar-lhe festas na cara e pergunta-lhe se está triste. O AND não responde. Intervenho: *"O que se passa AND?"*. Quase a chorar, responde: *"Está nuvens, está frio... Eu quero ir lá fora brincar. Quando vamos Rute?"*. Muitos começam a gritar *"Rua/Parque!"* e a educadora interrompe: *"Meninos, sei que não vamos lá fora a algum tempo, mas hoje é dia de inglês, é impossível lá irmos. Para a semana, se estiver bom tempo, vamos!"*. O AND, com mesma expressão, diz: *"Eu quero ir, mas nós nunca vamos!"*. Respondo-lhe: *"Vamos sim, temos de ir. Não vai ficar esquecido AND!"*. (Nota de campo – 27 de novembro de 2020)

A lacuna de um espaço exterior dentro da instituição educativa não deve ser motivo para a diminuta promoção de momentos em espaço livre em contexto exterior. As atividades extracurriculares ou o preenchimento do tempo letivo com as mais

variadas atividades orientadas também não pode ser limitador ou restrito às quatro paredes de uma sala de jardim de infância. A rua e todo o espaço ao ar livre precisa de ser utilizado com cada vez mais frequência e intencionalidade, na certeza de que os benefícios serão igualmente enriquecedores para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança. Neste sentido, compreendi que a minha investigação teria de ir ao encontro de respostas no âmbito dos **benefícios, oportunidades e potencialidades da exploração do espaço exterior**, assim como na **posição e intenção do educador/a de infância** para a promoção de momentos diversos neste espaço.

3.2. Revisão da literatura

De acordo com Neto (2020), no seu mais recente livro lançado em plena Pandemia, brincar não é apenas um direito que a criança tem, mas essencialmente uma necessidade. Acrescenta ainda que brincar nunca deve ser uma imposição, mas uma descoberta constante, uma vivência e experiência diária. Nessa obra do autor, este afirma que os adultos não permitem que as crianças brinquem em liberdade, que são “impedidas de se movimentarem livremente na Natureza e em espaços abertos, em contacto com o ar livre e os elementos naturais” (p.17), privando-as, assim, de um lugar com acesso livre à exploração, descoberta, imaginação e criatividade. A atual situação pandémica só veio intensificar esta realidade, fechando-as nas suas casas e limitando-as de desfrutar a riqueza que a rua tem para lhes oferecer, confirmando-se ser “a era de crianças prisioneiras que não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar” (Neto, 2020, p.18).

3.2.1. Brincar, explorar e aprender no espaço exterior: benefícios e potencialidades

Segundo Rosa (citado por Silva & Sarmiento, 2017) o brincar não é apenas uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas também “uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p.40). Se por um lado, há quem classifique o brincar como sendo algo espontâneo e natural da criança, por outro, torna-se igualmente complexo quando a criança começa por dar sentido aos objetos ou situações (Onofre, citado por Silva & Sarmiento, 2017), arriscando. “Brincar é um comportamento de escolha livre” (Neto, 2020, p.39), que assume diversos benefícios em toda a dimensão humana. Este ato é significativo

em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais (p.39).

Contudo, o brincar não se restringe apenas a um espaço fechado, limitado ou condicionado, a quatro paredes exclusivas. O brincar ao ar livre oferece, também, oportunidades de exploração, aventura e contacto com a natureza tão determinantes para o aumento do repertório sensório-motor da criança, que dificilmente podem ser recriados em espaço interior (Post & Hohmann, 2011). Post e Hohmann (2011) defendem a ideia de que o espaço exterior “é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161). Silva et.al. (2016) considera-o igualmente como um “espaço educativo” (p.27) que possibilita a continuidade de uma prática educativa enriquecida e diversificada pelas aprendizagens e desafios do exterior. Lino (2013) vai ao encontro do mesmo pensamento, acrescentando ainda que deve ser um espaço “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” (p.121).

Todavia, esta é uma realidade que não está tão próxima de nós quanto haveríamos de esperar, limitando as possibilidades de ação e descoberta à sala de atividades. Não querendo desvalorizar estas atividades, mas antes valorizar o tempo destinado à brincadeira livre no exterior, Bento e Portugal (2016) corroboram esta perspetiva, referenciando que a brincadeira de rua tem sido extinta ao longo do tempo, substituindo-a por atividades delineadas e orientadas, horários por cumprir muito preenchidos e onde o tempo para brincar livremente, em todo o sentido da expressão, parece não existir.

De acordo com Silva et al. (2016), o exterior é considerado um lugar privilegiado onde as crianças podem, por sua iniciativa, realizar atividades diversas, contactando e explorando com elementos naturais. Possibilitam ainda às crianças a movimentação livre de todo o corpo, permitindo-as desafiar as suas próprias capacidades, envolvendo-as em competências emocionais, físico/motoras, cognitivas e sociais (Bento & Portugal, 2016), corroborando com Neto e Lopes (2017) que reforçam, igualmente, a importância para a “formação motora, psicológica e social” (p.11) das crianças. Lino (2013), acredita que são espaços potencializadores para “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade.” (Lino, 2013, p. 120). De facto, esta panóplia diversificada de momentos

e oportunidades de brincadeira no exterior, permitem às crianças desenvolver aprendizagens várias, de maior complexidade e envolvimento, muito graças às interações constantes entre pares, ao desafio motor, à ansiedade pela descoberta daquilo que os envolve e à combinação de regras de convivência e socialização (Fantin, citado por Azevedo, 2015).

Na perspetiva de Neto (2020), esta é a altura certa para “voltar a criar o tempo e o espaço para se brincar na rua” (p.22), porque se antes da pandemia já existia um sério problema com a falta de autonomia e limitações de liberdade para as crianças brincarem, de momento, “a situação está ainda pior a nível de desenvolvimento motor, emocional e social (Neto, 2020, p.23). Arrisco a afirmar que enquanto futura educadora de infância, tenho cada vez mais o dever de dar rua às crianças, de lhes dar tempo e liberdade no exterior, “ainda para mais numa altura em que a criança em casa não brinca. E a criança ao pé de casa também não brinca. E não tem condições nem de acessibilidade, nem tempo, para frequentar os espaços de jardins públicos e os espaços de jogo” (Neto, 2015, p.10). Neste sentido, questiono: *é ou não urgente, provavelmente agora mais do que nunca, libertar as crianças?*

Ao privarmos as crianças desta liberdade exterior, limitamo-las em várias especificidades. Neto (2015) alerta-nos para isso mesmo, nomeando o atraso significativo constatado em tarefas elementares básicas do ponto de vista motor, quer relacionado com a motricidade grosseira, quer com a motricidade fina. O mesmo autor, atenta ainda para “o aumento de problemas de literacia motora e relacional” (Neto, 2020, p.21), assim como para o sedentarismo emergente face à iminência de uma cultura digital promulgada por um ensino/relação à distância.

Uma das particularidades mais relevantes do espaço exterior é a possibilidade de existir o contacto permanente com a natureza e com os riscos naturais que esta oferece. “Educar através da exploração da Natureza promove de forma explícita o convite ao brincar, ao ser ativo” (Neto, 2020, p.153), e é esta educação ambiental que se torna tão fulcral para a educação de infância.

3.2.2. Brincar é arriscar

Esta abordagem natural para brincar e ser ativo implica, necessariamente, mudanças pedagógicas significativas, que motivem e estimulem as crianças à descoberta e aprendizagem na procura de respostas face às suas curiosidades e interesses emergentes, convidando-as a “construir uma cultura investigativa (Neto,

2020, p.161). Mas, para isso, é essencial deixá-las tocar, experienciar e viver a natureza, descobrindo as “*affordances* físicas, sociais e emocionais que o ambiente lhes fornece” (Neto, 2020, p.161). Este confronto com o inesperado e o com o *risco*, permite às crianças uma adaptação gradual e espontânea às imprevisibilidades do meio e ao confronto com as mais diversas dificuldades.

A iminência da palavra *risco* pode assumir uma percepção pesada e arriscada, imediatamente relacionada ao perigo. De acordo com Bento (2013), a sociedade concorda que o risco deve ser permanentemente evitado em prol da segurança e proteção das nossas crianças, ignorando, desde logo, a sua influência no brincar e no desenvolvimento da criança (Tovey, 2011, citado por Bento, 2017). Muitas das brincadeiras levadas a cabo pelas crianças, implicam necessariamente riscos que são avaliados pelas mesmas, de forma a proporcionar-lhes total segurança (Neto, 2020). Vários são os autores que utilizam regularmente o termo *Risky play*, que nos obriga, necessariamente, a refletir sobre a urgência do brincar, todos os dias e das mais arriscadas formas. Este é um conceito definido por Neto e Lopes (2018) como “uma linguagem universal que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas” (p.23), com uma matriz genética e ancestral, existente no ato natural de brincar e explorar (Neto, 2020). Neste sentido, “o risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana para ganhar competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais no futuro” (Neto & Lopes, 2018, p.36). O risco também passa por ser uma “ação ao explorar o sentido do limite físico e simbólico do corpo” (Neto, 2020, p. 100), ou seja, quanto maior for o contacto com o risco, menor será a propensão para incidentes. Porém, o risco não está única e exclusivamente relacionado ao espaço exterior. Diariamente, as crianças brincam na sua sala e por isso, é papel crucial do educador/a, promover um ambiente educativo rico e estimulante, onde as crianças tenham, também, a oportunidade de “desenvolver os seus interesses, tomar as suas decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p.11).

O facto de as crianças se tornarem gradualmente mais autónomas, faz também com que corram riscos mais facilmente, muito pela sua necessidade de arriscar e se desafiarem. De facto, a sua experiência revela grande importância para a percepção de diferentes *affordances* (Gibson, citado por Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007). De acordo com Gibson (citado por Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007), *affordances* correspondem “às possibilidades de ação oferecidas ao organismo pelo envolvimento”

(p.157). O mesmo autor, (citado por Ferreira, 2015) defende ainda que “perceber uma *affordance* é detetar uma propriedade do ambiente, específica para o indivíduo, promotora de oportunidades de ação” (p.6), tendo em consideração que estas podem ser proporcionadas através das mais variadas superfícies, objetos, mobílias pessoais e/ou acontecimentos. Importa refletir que somos nós, adultos, que condicionamos e privamos, inconscientemente ou não, a exposição da criança a estas *affordances* ou possíveis riscos. É este controlo, por vezes obsessivo, que impede que as crianças explorem, observem e participem naquilo que é a cultura de brincadeira livre (Cordovil & Barreiros, 2014).

3.2.3. O papel do adulto/educador/a de infância enquanto promotor de experiências no espaço exterior

Vivemos, atualmente, uma cultura de risco, que se encontra associada à maneira com que encaramos as “ameaças que nos rodeiam”, convencendo-nos de que “as controlamos pelo facto de as analisarmos e quantificarmos de forma probabilística” (Granjo, 2004, p.7). Bento (2017), ressalva a importância eminente dos adultos desmistificarem esta noção de risco. Este não assume uma conotação única e exclusivamente negativa, não tem de se transformar numa tragédia e, muito menos, ser sinónimo de perigo. O risco é, sim, preponderante para o crescimento de qualquer criança, visto este ser uma “das muitas formas de aprender – na realidade à nossa volta – a ameaça e de tentar geri-la, tentar minimizá-la, tentar transformá-la numa coisa que faça algum sentido” (Bento, 2013, p.7).

De acordo com Granjo (2004), o risco está associado a uma noção de probabilidade, à capacidade de o adulto imaginar ou prever o que pode vir ou não a acontecer, e não necessariamente relacionado ao perigo. O mesmo autor, salienta ainda que esta perspetiva inconsciente do risco “traz consequências na forma como pensamos e, a partir daí, consequências na forma como nós reagimos perante o mundo” (p.3). Desta forma, realço o quão importante é o educador/a “apoiar a autonomia da criança ao nível da gestão de riscos e desafios, assumindo-se que esta tem competências para lidar com situações difíceis” (Bento & Portugal, 2016, p. 92).

Segundo Rocha (2017) as brincadeiras no exterior, apesar de carácter lúdico mais livre e espontâneo, são, por vezes, muito pouco valorizadas e utilizadas, essencialmente, após a conclusão de uma manhã de atividades ou finalização do dia, onde tão poucas crianças já têm o direito de o usufruir. Porém, Silva et al. (2016)

consideram o espaço exterior um lugar onde as crianças podem, por sua iniciativa, realizar atividades diversas, usufruindo de várias oportunidades de exploração, desenvolvimento e aprendizagem. *Não será redutor que limitemos, diariamente, a utilização deste espaço, tendo em consideração os tantos benefícios até então mencionados? É toda esta experiência conseguida através da exploração do meio, assim como a oportunidade de experimentar comportamentos perigosos ou mais arriscados, que expandem potencial motor, contribuindo assim, e também, para o desenvolvimento holístico das crianças (Bento, 2013).*

Prott (citado por Vale, 2013) afirma que “uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças, porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes.” (p.10). Vale a pena refletir sobre isto, alertando-nos para o risco iminente ao insistirmos em fechar as crianças numa sala, impossibilitando-as de correr riscos, avançar e arriscar, sem receios, num espaço onde podem “explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais” (Vale, 2013, 12), sob uma vigilância atenta, mas liberta. A mesma autora reforça ainda que, ao mantermos as crianças estritamente confinadas numa sala, estamos, irremediavelmente, a condicionar o desenvolvimento de competências determinantes para as permitir viver em contextos exteriores, privando-as, assim, dos perigos e riscos que, de facto, existem.

Enquanto adultos responsáveis, teremos sempre uma necessidade aprimorada para proteger e garantir a segurança das nossas crianças. Contudo, e de acordo com a perspetiva de Neto (2020), “só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas” (p.97). Segundo a linha orientadora do mesmo autor, o risco é “uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência” (p.97) que nos permite um aperfeiçoamento gradual das várias competências e a superação dos mais diversos desafios. As crianças são capazes de se desafiar constantemente, existindo uma necessidade cada vez maior de testar os seus próprios limites, correndo, por isso, riscos com muita facilidade (Neto, 2020). Observação curiosa é que é exatamente “através do brincar que as crianças vão ensaiando, progressivamente, experiências novas e mais complexas (...) de acordo com o desenvolvimento da sua maturidade motora e cognitiva” (Neto, 2020, p.103). Talvez sejam todas estas experiências que contribuem, de alguma forma, para que a intencionalidade educativa de um educador/a vá, realmente, ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças, promovendo a “arte de lidar com os riscos e não de os evitar” (Vale, 2013, p.13).

Consciente estou de que tal postura acarreta, de facto, alguns “riscos profissionais ligados ao conceito e representação de segurança que os vários agentes educativos que interagem com as crianças transportam” (Vale, 2013, p.13). No entanto, é nossa primordial função desmistificar tais medos e receios, despromover ações de proteção constante e elucidar para uma nova abordagem educativa, igualmente rica em aprendizagens, mas a pensar, essencialmente, nas crianças (Vale, 2013).

Se tivermos em consideração que cada criança passa mais tempo no jardim de infância do que na sua própria casa, torna-se fundamental refletirmos sobre o papel dos adultos. Estes podem assumir-se como promotores ou inibidores de atividades que permitam, ou não, a exploração de espaços exteriores e de brincadeiras arriscadas (Bento, 2017). As intenções do educador de infância são, aqui, ressaltadas e determinantes para a sua ação e prática pedagógica. Não basta afirmar, é preciso acreditar. O educador/a de infância precisa, talqualmente, de acreditar nas potencialidades do espaço exterior, garantido que este é uma extensão de desenvolvimento e aprendizagem da sua sala de atividades. O exterior, seja ele em que condições for, precisa de ser regularmente utilizado, explorado e descoberto pelas nossas crianças, que não devem “ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam (...) de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

Azevedo (2015) também destaca o papel do educador/a, afirmando que “o recreio deve surgir como o espaço das e para as crianças, onde o adulto deve ser o menos invasivo possível de modo a facilitar a construção das culturas da infância” (p. 152). Terminei com o mesmo autor com que iniciei este item. Neto (2020) reforça o quão emergente é dar liberdade às crianças, consciencializando os adultos que este poder de superproteção limita mais as crianças do que, verdadeiramente, as protege. De acordo com o mesmo autor “ninguém se desenvolve de forma plena isolando-se do risco que a vida nos impõe em cada momento da nossa existência” (Neto, 2020, p.224). Somos nós, enquanto futuros profissionais da infância, que temos de promover esta mudança de pensamentos, de atitudes e comportamentos, no sentido de uma mudança para uma escola/JI mais livre e ecológica parte de nós!

3.3. As opções metodológicas e o roteiro ético

Em qualquer projeto investigativo, é fundamental definir a sua natureza, o método, as técnicas e os instrumentos utilizados ao longo de todo o processo, de forma a permitir-nos organizar uma estrutura investigativa para o estudo a desenvolver.

Neste sentido, durante a PPSII, desenvolvi um estudo centrado numa **abordagem de natureza qualitativa** que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta características distintas, que vale a pena salientar. Trata-se de uma investigação naturalista, uma vez que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Assim, o investigador, ao adaptar-se no contexto, deve procurar conhecer o mesmo e recolher o maior número de informações necessárias para a sua investigação. É também descritiva, na medida em que “os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Desta forma, o investigador, ao recolher os dados, seja através de registos fotográficos ou escritos, deve procurar conciliá-los de forma a apresentar uma perspetiva mais aprofundada do que observa.

Por outro lado, outra das suas características prende-se ao facto de o interesse focalizar-se não apenas nos resultados, mas também em todo o processo. Tal como Carmo e Ferreira (2008) defendem, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem.” (p.180). Deste modo, “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Acresce ainda que a investigação qualitativa deve ser também significativa, uma vez que “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

De forma a entender e descrever de forma rigorosa o “objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49), a observação detalhada do contexto torna-se essencial para o processo, assumindo, por isso, “uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49). Por esta mesma razão, está implícito que o método aplicado durante a presente

investigação, está em torno de uma abordagem empírica de **estudo de caso**, por investigar um fenómeno atual, num contexto específico (Yin, citado por Carmo & Ferreira, 2008), indo ao encontro de uma fragilidade detetada na instituição, que precisa de ser contornada face à emergência de potencialidades envolventes à utilização do espaço exterior.

De acordo com André (2013), o desenvolvimento do estudo de caso distingue-se em três fases distintas: a fase exploratória, onde se define o/os focos de estudo, estabelecendo os procedimentos e instrumentos para recolha de informação; a fase de recolha de dados ou delimitação do estudo, onde decorre todo um processo de recolha de informação pertinente e exaustiva; e, finalmente, a fase da análise sistemática dos dados recolhidos, dados esses que são posteriormente organizados para proceder a uma análise metódica dos mesmos. O processo culminará na elaboração de um relatório final, onde são divulgados os resultados (André, 2013).

Se abordarmos e refletirmos sobre o papel do investigador nos estudos de caso, Rodríguez et al. (citados por Meirinhos & Osório, 2010) afirmam que “a observação participativa é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p.60). Yin (citado por Meirinhos & Osório, 2010) evidencia ainda que a observação participante é “um modo especial de observação” (p.61) na qual o investigador pode assumir uma “variedade de papéis no estudo de caso” (p.61). Esta abordagem empírica permite ao investigador uma maior aproximação à realidade dos dados e, por isso, maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto (Fragoso, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

No entanto, este tipo de observação não precisa de se afirmar, necessariamente, de forma “intrusiva”. Durante o presente estudo, o trabalho de campo permitiu-me registar várias situações e acontecimentos, relevantes para o teor da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), seja nos moldes de uma **observação participante** (ou mesmo **não participante**), considerando ser possível a aproveitação de ambas. Contudo, foi a observação direta e participante que me permitiu enriquecer o “relato escrito daquilo . . . [que se] ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, tornando o ato de registo de observação num ato permanentemente reflexivo (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), tornaram-se um recurso e instrumento crucial para a produção de conhecimento e recolha de informação primordial ao longo de toda a minha prática.

De facto, para o desenvolvimento deste estudo, foi necessário recorrer a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados (algumas delas já mencionadas), que me pareceram as mais adequadas e foram ao encontro dos objetivos da investigação, mas também da minha identidade, enquanto investigador.

A realização da **entrevista** à educadora cooperante, técnica de ação educativa da sala (cf. Anexo E) e coordenadora pedagógica da instituição (cf. Anexo F) foi determinante para a investigação, a fim de procurar conceções subjacentes à identidade profissional de cada uma das entrevistadas. Segundo Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62), sendo este um dos principais objetivos do estudo desenvolvido. Tratou-se de uma **entrevista semiestruturada**, de carácter formal com perguntas abertas, em que o principal objetivo foi a interação direta com a entrevistada (Carmo & Ferreira, 2008).

Igualmente importante, foi a aplicação de um **inquérito por questionário** às famílias das crianças (cf. Anexo G), que integrou, essencialmente, questões fechadas, de fácil e rápida resposta, embora existisse a possibilidade de resposta aberta, nomeadamente numa última questão, que implicou maior reflexão. Os inquéritos foram distribuídos pelas vinte e uma famílias, sendo que todas o devolveram preenchido. De salientar que o “investigador e inquiridos não [interagem] na situação presencial” (Carmo & Ferreira, 2008, p.153), reforçando que o principal objetivo destes questionários foi conhecer a população envolvida no estudo e reunir informações compatíveis para a conclusão do mesmo.

A fim de complementar muita da informação recolhida, os **registos fotográficos**, com o devido respeito da identidade e confidencialidade das crianças, são um importante recurso ao concederem fortes dados descritos (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, foi um dos instrumentos que menos utilizei durante a minha prática e consequente investigação.

Atendendo à pluralidade de técnicas e instrumentos de recolhas de dados, é importante salientar a necessidade de organizar os dados recolhidos de forma a facilitar o processo de análise e apresentação dos resultados. O momento de análise e triangulação dos resultados obtidos evidencia-se como um dos passos mais relevantes do plano de investigação (Carmo & Ferreira, 2008). É perante a triangulação de dados que utilizamos e interpretamos diversas fontes no mesmo estudo, podendo cruzar diferentes teorias de forma a complementar e analisar dados e informações. (Carmo &

Ferreira, 2008). Para a interpretação dos resultados, uma revisão literária mais recente e adequada é um importante apoio para o processo e suas conclusões e concetualizações (Carmo & Ferreira, 2008).

No decorrer da prática, a minha ação foi norteadada por um conjunto de princípios éticos, necessários de se fazer cumprir, que consolidam o perfil enquanto profissional de educação, indo também ao encontro de Tomás (2011), quando afirma que os princípios definidos pelo/a profissional, auxiliam aquele que é o trabalho do “investigador adulto” (p.160) na investigação com crianças. No intuito de assegurar ética na investigação, sendo transversal a toda a prática, foi construído um roteiro ético (cf. Anexo H)., sustentada nos princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, com a equipa e com as famílias (Tomás, 2011; APEI, 2011).

Irei destacar alguns pontos que considero ser importantes esclarecer ou que revelaram maior pertinência para a minha prática e, por isso, merecedores de aprofundamento.

Relativamente à **privacidade e confidencialidade**, tanto das crianças como das famílias ou mesmo da equipa educativa, foram respeitadas ao logo de toda a minha prática, alastrando-se igualmente para o processo de investigação, tendo em consideração que os seus dados nunca foram expostos. Foi concedida autorização pela grande maioria das famílias para a utilização de registos fotográficos (cf. Anexo I), enquanto instrumentos relevantes para recolha de dados ou complemento de informação, embora fosse debatido o cuidado e rigor a ter neste registo. Neste sentido, este não foi o instrumento por mim mais aproveitado, utilizando-o apenas quando possível ou com real significado para a prática/investigação. Aquando da necessidade destes registos, tinha o cuidado de perguntar às crianças se poderia fotografá-las. Caso a resposta fosse negativa, respeitaria a sua vontade. Quando tinha a autorização, também fazia questão de mostrar o resultado à própria. Realço ainda o facto de muitos destes registos, serem limitados às mãos ou ao produto explorado e, quando identificável a cara da criança, colocada uma imagem sobreposta à sua face de forma a garantir total anonimato e ausência de qualquer elemento identificativo. Mais acrescento, todos os registos de observação e notas de campo realizadas, obedeceram a uma codificação dos seus nomes, de modo a não ser possível identificar os intervenientes da prática. Tal como é promulgado pela *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), o educador de infância tem como compromisso respeitar cada criança e as suas individualidades subjacentes.

No que concerne à **informação concedida às crianças e adultos envolvidos**, procedi à realização da mesma desde o momento em que comecei o estágio na sala de jardim de infância. Logo numa fase inicial, todas as famílias foram informadas acerca da minha presença na sala (cf. Anexo J), assim como das minhas intenções e objetivos ao longo do estágio. Esta foi também uma forma de estabelecer uma relação de confiança, mais próxima das famílias, indo assim ao encontro do que é defendido pela APEI (2011): o compromisso com as famílias.

De facto, considero imprescindível assumir uma atitude de sinceridade e transparência com todos os intervenientes. Como tal, ainda antes do início da prática, expliquei a toda a equipa educativa o que era realmente pretendido ao longo deste processo, apresentando-me não enquanto *Rute*, colega de trabalho, mas sim enquanto *Rute*, estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa.

No final de todo este processo, tenciono devolver a informação ao estabelecimento educativo, entregando uma cópia deste mesmo relatório final. Considero que esta será a forma mais correta de proceder, acreditando poder ser um fator de enriquecimento para todos os intervenientes, já que a investigação decorrida vai, naturalmente, ao encontro da ação desenvolvida na instituição. É importante refletir e melhorar a prática de todos e cada um dos profissionais, em função das necessidades das crianças, assim como dos seus principais interesses e motivações. Só desta forma, penso estar a cumprir com o princípio do respeito pelos colegas de trabalho, colaborando com todos os intervenientes da equipa educativa, partilhando informações relevantes e respeitando os limites da confidencialidade (APEI, 2011, p.2).

3.4. Apresentação e análise de dados

Após a exposição da principal temática a ser investigada, fundamentada na revisão da literatura e delineado o roteiro ético e metodológico para o decorrer do processo investigativo, é o momento de apresentar e analisar todos os dados recolhidos durante o presente estudo.

Com a intenção de recolher informação crucial e diversificada sobre possíveis perceções, valorização e avaliação de espaços exteriores, considerei ser essencial recorrer aos mais variados tipos de técnicas e instrumentos de recolha de dados, aplicando-os aos diferentes intervenientes, para que a sua análise se tornasse, também, mais rica e completa. Realizei, por isso, uma entrevista à educadora cooperante, assim como à técnica de ação educativa da sala (cf. Anexo E), não excluindo a coordenadora

pedagógica da instituição (cf. Anexo F), com o intuito de compreender a importância e valorização dada ao espaço exterior, inclusive àquele que é usado, em algumas circunstâncias, pela instituição. No entanto, é importante realçar que não me restringi apenas a uma análise e avaliação do mesmo, recolhendo, também, informações sobre a utilização de qualquer espaço ao ar livre. Com o mesmo objetivo, apliquei ainda um inquérito por questionário às famílias das crianças (cf. Anexo G). O grupo de crianças foi também questionado, num momento mais informal e natural, destacando as suas conceções acerca do mesmo.

De forma a organizar e agrupar os dados recolhidos através das entrevistas e com o intuito de facilitar a posterior análise dos resultados, contruí uma árvore categorial (cf. Anexo K), onde coloquei informação pertinente e fulcral para a recolha de dados, resultando numa técnica de análise de conteúdo. Silva e Fossá (2013) defendem que a análise de conteúdo é uma técnica que se utiliza frequentemente em estudos qualitativos, uma vez que nos permite “analisar o que foi dito nas entrevistas” (p.2), não excluindo o que também é “observado pelo pesquisador” (p.2). No decorrer da análise, “busca-se classificá-los [dados recolhidos] em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por detrás dos discursos.” (Silva & Fossá, 2013, p.2).

As conceções, preocupações e consequentes opiniões das famílias também se tornaram um importante elemento avaliativo para o estudo, uma vez que observei, por diversas vezes, situações e comportamentos que evidenciavam desconforto ou inseguranças perante a utilização de um espaço ao ar livre. Assim, o inquérito por questionário realizado às famílias das crianças revelou-se um importante instrumento de recolha de dados de modo a compreender a relevância que o espaço exterior assume para cada uma delas. Após a leitura dos mesmos, os dados obtidos foram tratados com o recurso à elaboração de gráficos (cf. Anexo L) posteriormente analisados, a fim de facilitar a consulta e análise dos mesmos.

Saliento que a observação direta, participante e naturalista realizada ao longo de todo este percurso, assume também efeitos determinantes para o estudo, nomeadamente em questões em que as respostas conseguidas possam não estar em uniformidade ou coerência com outras questões relacionadas.

Logo numa fase inicial da PPSII, iniciada em pleno novembro (época outono/inverno), evidenciei a reduzida utilização do espaço exterior. Nas minhas observações, salientei, por algumas vezes, a ansiedade que o grupo demonstrava por ir lá fora, por sair da sua sala e do seu espaço:

Depois da dinâmica, já prontos para fazer a higiene antes de ir almoçar, a JS diz-me: "*Rute, se eu levar a neve lá para fora, podemos ir procurar?*". Confusa com a questão, pergunto: "*Queres levar a neve lá para fora, JS?!*". Enquanto a questiono, está sempre a acenar a cabeça e acrescenta: "*Sim, eu quero ir à rua. Vamos procurar o Inverno com a neve Rute, não é?*". Sorrio, dou-lhes festas no cabelo e digo: "*Temos de falar sobre isso... Mas ir lá fora procurar o Inverno parece-me uma ótima ideia!*". Ela sorri, entusiasmada e corre para junto de alguns pares, partilhando com os mesmos: "*Vês, podemos ir lá fora, podemos procurar o Inverno!*" (Nota de campo - 13 de janeiro de 2021).

Contudo, existiram poucos registos ou notas de campo em contexto exterior, exatamente por estes terem sido momentos limitados durante os meses de outono/inverno. De acordo com os dados recolhidos nos inquiridos por questionários às famílias, quinze das vinte e uma famílias inquiridas defendem que as crianças devem ir à rua durante todo o ano. As restantes seis famílias concordam que o espaço exterior deve-se restringir apenas à época primavera/verão. A fim de complementar esta questão, questionei as famílias se autorizavam os seus filhos a usufruir do espaço exterior, casualmente utilizado pela instituição, mesmo durante o inverno. Apenas três das vinte e uma famílias não deram essa autorização, justificando-se com o tempo instável da época e na forte possibilidade de ficarem doentes.

Nas entrevistas realizadas aos vários elementos da equipa educativa, a resposta é unânime entre as três inquiridas, concordando com a maioria das famílias. A coordenadora pedagógica da instituição afirma que as diferentes estações "têm de ser experienciadas, observadas e exploradas aos olhos de cada uma das crianças" (excerto da entrevista à coordenadora pedagógica). No entanto, de acordo com o que fora observado durante os meses mais frios, a privação do espaço exterior a este grupo foi ilustrada, em muito motivada por receios revelados por algumas famílias, colocando em causa os dados obtidos.

Na chegada à escola, o pai do GUI questiona: "*Hoje vão até lá fora, Rute?*". Respondo que não sei, mas que tinha a certeza que as crianças iriam adorar. O pai olha para o GUI com um olhar preocupado e acrescenta: "*O chão está muito escorregadio e ele tem estado com imensa tosse!*". A mãe do MI chega e intervém: "*Também o MI, está muito constipado e não quero que piore. Não os*

levem à rua, ainda por cima vai chover!”.” (Nota de campo – 19 de novembro de 2020)

Neto (2020) compara a atualidade portuguesa com a realidade dos países nórdicos, que vivem invernos rigorosos com temperaturas negativas e, mesmo assim, não deixam de levar as suas crianças para a rua. O mesmo autor justifica este comportamento limitador pela necessidade de superproteção dos adultos, emergidos no medo constante de que algo aconteça aos seus filhos.

Para este estudo, tornou-se essencial perceber qual a importância que as famílias atribuem à exploração de espaços exteriores. As repostas dividiram-se entre o **Muito Importante** (quinze famílias) e o **Importante** (seis famílias), podendo também relacionar-se com a frequência que as mesmas o utilizam, assumindo, por isso, resultados mais comprometedores face à repartição das respostas. A maioria das famílias inquiridas (sete) vão entre 3 a 5 vezes por semana brincar para o exterior. Cinco das vinte e uma famílias questionadas afirmam uma frequência diária e seis famílias admitem usufruir do espaço apenas ao fim de semana. Curiosamente, e apesar das vinte e uma famílias evidenciarem dar importância à utilização deste espaço, existem três famílias que admitem só usufruir dos mesmos uma vez por semana.

Neto (2017) afirma que “os hábitos quotidianos de vida se transformaram radicalmente” (p.12), influenciando o ritmo e a rotina de cada família e, conseqüentemente, das crianças. Estes são resultados que podem ser questionáveis quando comparados e/ou relacionados. *Se a relevância que é dada ao espaço exterior é assim tão elevada, como é que existem inquiridos a admitir usufruir dos benefícios de um espaço ao ar livre apenas ao fim de semana ou uma vez por semana?* É uma pergunta compreensível face aos resultados conseguidos entre famílias e que podem ser complementados com as respostas dadas nas entrevistas realizadas à equipa educativa.

Ao questionarmos a educadora cooperante e a técnica de ação educativa sobre a frequência com que levam as crianças à rua, as respostas entre os dois elementos que gerem a mesma sala são díspares. Enquanto a educadora cooperante afirma que levam as crianças à rua uma a duas vezes por semana, a técnica de ação educativa garante que o fazem com frequência. Paralelamente, a coordenadora pedagógica vai ao encontro da educadora cooperante, realçando o facto de ser um “espaço público que não está integrado na instituição” (excerto da entrevista à coordenadora pedagógica),

podendo revelar-se como um dos fatores determinantes “para que este não seja utilizado com maior frequência” (excerto da entrevista à coordenadora pedagógica). As três inquiridas concordam que este é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, reforçando a educadora cooperante que a “sala e o recreio devem complementar-se!” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

No regresso ao JI, após novo confinamento, a atitude perante a utilização do espaço exterior mostrou progressos e as crianças começaram a usufruir do mesmo com maior regularidade. Esta situação pode estar relacionada com a melhoria das condições meteorológicas, já que regressámos numa época de condições mais *amenas* e *estáveis*, ou na presença de uma pessoa na sala que demonstra real motivação para a utilização diária deste espaço e que, por isso, o promoveu de forma constante aquando do regresso ao JI.

Lá fora, a brincar e a explorar livremente o jardim, a IRI vem ter comigo e diz-me: "*Oh, ainda bem que estás na nossa sala e não nos teus bebés!*". Questiono-a: "*Porque dizes isso?*". A IRI sorri, agarra-se às minhas pernas e olha para mim, dizendo: "*Sim, agora já vamos à rua quando está sol!*". Sorrio-lhe e pergunto: "*Tu gostas de estar na rua?*". A IRI corre para junto da árvore e volta, para me dizer: "*Sim, eu conto muitas coisas à mãe, porque brinco muito na rua!*". (Nota de campo – 16 de março de 2021)

No inquérito por questionário aplicado, as famílias também responderam a algumas questões mais focalizadas no espaço exterior que a instituição frequente, de forma mais ou menos regular. Quando questionados se estão *confortáveis* e *seguros* quando os seus filhos vão para o espaço referido, a resposta foi unânime a todos (SIM).

Ao questionarmos a frequência que consideram ser a mais apropriada para levar os seus educandos à rua, doze das vinte e uma famílias inquiridas responderam que deve ser feito diariamente. Há seis famílias que consideram que devemos levar as crianças à rua 3x por semana e apenas três das vinte e uma famílias, consideram que estas crianças precisam de ir até ao exterior apenas 1x por semana. Neste sentido, mais de metade das famílias inquiridas consideram o uso diário o mais benéfico para as crianças. Porém, tais resultados podem remeter novamente à questão inicial, podendo questionar-se a real valorização e importância que as famílias dão ao espaço exterior, seja ele qual for, onde for.

A última questão deste inquérito por questionário pode, igualmente, pôr em causa as respostas verificadas à quinta questão do guião. Ao questionar-se os pais sobre a segurança do espaço exterior utilizado pela instituição, as opiniões dividem-se. Os riscos encontrados e mencionados e as potencialidades evidenciadas pelas famílias levam a uma profunda reflexão dos resultados conseguidos através deste questionário.

Na verdade, catorze das vinte e uma famílias inquiridas, consideram que este é um espaço seguro, enquanto apenas quatro responderam que não. As restantes três famílias não responderam de forma perceptível à questão. De salientar que, anteriormente, as famílias já tinham respondido à questão número 5 do guião, em que todas afirmam sentir-se seguras com utilização deste espaço pelos seus filhos. Desta forma, a coerência nas respostas recebidas pode ser questionada.

Também nesta última questão, pedimos às famílias para evidenciar as potencialidades do espaço utilizado, mas também riscos que possam estar associados à utilização dos mesmos (cf. Anexo L – Tabela 4). A exploração e o contacto com a natureza às quais as crianças da instituição estão expostas com a utilização deste espaço foi realçada (quatro famílias mencionaram-no), destacando o amplo espaço verde envolvente (três famílias). No que concerne aos riscos associados, quatro das vinte e uma famílias mencionaram a possibilidade de abordagem de pessoas estranhas ou a falta de proteção/limitação (também referenciado por quatro famílias), associado ao facto de as crianças estarem a usufruir de um espaço que é público, da comunidade. A escassez de equipamentos (três famílias) ou o facto de se ter estrada ou escadaria próximos também foi destacado (três famílias). Porém, o importante a retirar desta questão é que, para as famílias, o exterior tem, de facto, riscos associados, mesmo para aquelas famílias que admitem estar seguras perante a utilização deste espaço. Contudo, reconhecem situações que para elas são capazes de assumir riscos.

De acordo com Neto (2020), brincar é um comportamento de risco, de aprendizagem, de imaginação, de descoberta e de desenvolvimento, mas que assume, necessariamente, o confronto com o risco. De acordo com o mesmo autor, no momento em que superprotegemos as nossas crianças, estamos a desprotegê-las para um futuro próximo que trará riscos necessários e determinantes. Vale a pena refletir na nossa posição enquanto adultos e, por isso, relacionar, talqualmente, com as respostas conseguidas nas entrevistas aos elementos da equipa educativa.

Para a técnica de ação educativa, “existem sempre preocupações inerentes” (excerto da entrevista à técnica de ação educativa). Precisamos de estar conscientes

que quanto mais crescida e desenvolvida for a criança, maiores serão os seus conhecimentos acerca de possíveis *affordances* e maior será, também, a sua segurança e autonomia para se desafiar e ultrapassar riscos (Neto & Lopes, 2018). Enquanto adultos supervisores, é fácil prevermos o que poderá ou não acontecer com base numa probabilidade, estando, assim, e também, a noção de risco intimamente ligada com a noção de probabilidade (Granja, 2004). Porém, se formos capazes de nos aproximar das crianças para lhes “dar segurança e dar distanciamento para dar autonomia.” (Neto, 2015, p.15), então seremos capazes de ser adultos mais confiantes e, por isso, proporcionar-lhes uma autonomia já tão referenciada e evidenciada, numa realidade próxima em que essa “independência de mobilidade está a ser um problema muito sério nas culturas de infância do nosso país” (Neto, 2015, p.7).

A coordenadora pedagógica menciona o facto de a instituição utilizar um espaço que é público, “utilizado pela comunidade”, realçando o facto de a relva não estar sempre nas melhores condições. Já a educadora cooperante revela alguma incoerência na resposta quando evidencia as escadas como um risco, “mas com a devida supervisão, são um risco menor” (excerto da entrevista à educadora cooperante), mas refere-as também enquanto potencialidade do espaço, podendo aproveitá-las enquanto desafio, de acordo com a mesma. Também nas entrevistas, é realçado o contacto com a natureza (técnica de ação educativa e coordenadora pedagógica) e a dimensão do espaço (educadora cooperante). A educadora cooperante realça também o parque infantil disponível, assim como os “bancos de jardim e sombras” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

Uma vez questionado e abordado as potencialidades do espaço exterior junto das entrevistadas, é também verosímil que identifiquem os principais benefícios para as crianças com a utilização deste espaço. O contacto com a natureza é novamente realçado (desta vez, também pela educadora cooperante), talvez pela facilidade com que as questões 2 e 5 possam estar relacionadas (embora a questão número 2 se refira às potencialidades do espaço exterior e a questão número 5 esteja dotada para os benefícios entre as crianças). A coordenadora pedagógica evidencia a possibilidade de “... interação com diferentes recursos e materiais” (excerto da entrevista à coordenadora pedagógica) para além das inúmeras oportunidades descoberta e desafio, de acordo com a mesma.

Famílias e elementos da equipa educativa foram confrontados com a necessidade de escolha eminente entre a utilização de um parque infantil ou um jardim

público. Entre as famílias, embora os resultados tenham sido equilibrados, doze das vinte e uma famílias, escolheram o jardim público ao invés do parque infantil (nove famílias). A eleição do jardim público como espaço a levar os seus filhos, pode revelar uma crescente valorização do contacto com a natureza. O par pedagógico entrevistado não conseguiu optar por nenhum dos espaços, sendo considerados “ótimas opções que se complementam” (excerto da entrevista à educadora cooperante) e “benéfico para as crianças” (excerto da entrevista à técnica de ação educativa). De salientar que esta questão não foi realizada à coordenadora pedagógica.

Torna-se, assim, pertinente, refletirmos sobre o papel que o adulto ou o educador/a de infância tem nas brincadeiras, explorações e aprendizagens no espaço exterior. Neste sentido, esta foi questão primordial, realizada durante as entrevistas aos elementos da equipa educativa. A supervisão foi realçada por todas as entrevistadas, reforçando um acompanhamento e intervenção/interação nas brincadeiras das crianças, embora a técnica de ação educativa possa assumir uma perspetiva e atitude mais direcionada, ao mencionar que se deve “interferir de forma criativa, orientando e diversificando as brincadeiras das crianças.” Nesta afirmação, parece assumir-se como elemento inteiramente presente e influenciador.

A educadora cooperante acredita que o adulto pode e “deve levar as atividades da sala para o exterior, embora nem sempre seja exequível”. É, de facto, possível e exequível, desenvolver muitas das atividades de sala fora da mesma. Porém, exige, provavelmente, um planeamento mais rigoroso, ajustado às necessidades, assim como uma gestão e organização de recursos mais pormenorizada. Face às atuais circunstâncias que atravessamos, nunca foi tão urgente dar liberdade às crianças para brincarem, mas também se exprimem nas mais diversas áreas. Para a coordenadora pedagógica, o adulto “pode e deve interagir com as crianças, envolvendo-se nas suas brincadeiras de forma a valorizar o que está a ser desenvolvido ou explorado pela criança”. Deixemos as crianças “estudar e experimentar a Natureza (...) descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva.” (Neto, 2020, p. 153) e, para isso, o adulto só precisa de assumir “um papel de observador ativo e interventivo, sempre que necessário” (excerto da entrevista à coordenadora pedagógica).

As crianças, enquanto parte integrante e ativa da sua aprendizagem, precisam igualmente de ser escutadas. Durante este estudo, não quis deixar de lhes dar voz, questionando-lhes sobre a importância que o espaço exterior que usam tem para si,

evidenciando também algumas das suas concepções sobre o mesmo. De forma informal e natural, integrada nas suas brincadeiras ou interações, questionei-as sobre se gostavam de ir à rua e o que mais gostavam de lá fazer. As respostas foram variadas e registadas numa tabela, podendo evidenciar maior ou menor relevância ao estudo. Realço o facto de o diálogo ter sido desconstruído e, depois, transcrito, de forma a juntar a informação que é apresentada na tabela seguinte.

Tabela 3

Levantamento das respostas das crianças face ao espaço exterior

MI	"Eu gosto da nossa rua porque posso correr, brincar e fazer muitas coisas alto. Muito barulho!"
BIA	"Na rua brinco muito com as ervas porque gosto, faz bem!"
BARB	"Podemos brincar e falar muito alto. Eu grito e não acordo os bebés. Fico muito cansada quando venho à rua, mas gosto muito do que ela tem!"
RO	"Brinco e fico cansado! Tu vens à rua connosco, sempre!"
MM	"Brinco a fazer comidas, experiências e trabalhos divertidos. A rua deixa eu correr e brincar!"
WEND	"Gosto mais da relva porque caio e não dói!"
MR	"Porque há sempre coisas novas escondidas para brincar e vocês deixam correr e andar muito!"
MAR	"O parque tem poucas coisas para brincar, mas nós brincamos... Eu brinco com todos os amigos!"
LU	"No parque eu sou forte e crescido. Faço coisas que a mãe e o pai não deixam, mas eu faço!"
ML	"Na rua fico feliz porque faço muitas coisas boas! Tu trazes sempre nós à rua."
RAFA	"Estamos a trabalhar na rua!"
JS	"Eu vou apanhar muitas flores com os amigos na nossa rua! É tão boa a Primavera, Rute!"
GUI	Podemos vir para a rua, todos os dias? Podemos fazer os trabalhos cá!"
FRED	"Vou colar a Primavera Rute, olha, é a Primavera vês? Eu gosto da rua porque vejo muitas coisas."
AND	"Vamos procurar a Primavera na nossa rua, vamos? Ao pé da minha casa já há Primavera!"
AL	"Gosto muito de ir à rua porque tem muitas coisas para eu brincar e fazer! Posso fazer comida, procurar bichos, ver a Primavera e cheirar flores!"
BEN	"Sim, gosto porque venho com o pai e a mãe e eles brincam comigo na relva também!"
FM	"Gosto mais de estar na rua porque está calor! Quando tá frio, fico com as mãos frias e não consigo correr!"
LG	"A rua é divertida porque posso correr, gritar e fazer comer com as coisinhas!"

IRI	“O parque é divertido porque tem relva e eu posso correr sem me magoar! Brinco às casinhas e gosto porque sou a mãe e tenho filhas. As flores cheiram bem e eu posso tocar nelas!”
EUL	“Gosto mais de estar na rua porque corro e salto. Grito e não acordo os bebés! ”

Facto a salientar é que três crianças (EUL, MI, BARB) realçam a questão de poderem gritar e falar mais alto, sem acordar bebés. O RAFA e o GUI destacam a oportunidade de também fazerem trabalhos em contexto exterior e o RO e a ML relacionam a minha presença com as idas ao exterior.

Para Neto e Lopes (2017), brincar está na ação e na experiência que pode ser individual ou partilhada, está na vontade e necessidade das crianças. A criança tem direito de brincar no mundo natural, de ser ativo num meio sustentável e de qualidade (Neto, 2020). Curiosamente, muitas das afirmações das crianças estão relacionadas com a sua capacidade inata e singular de brincar, imaginar, interagir e interpretar, em qualquer que seja o contexto. No entanto, o mesmo autor também afirma, por diversas vezes, que o ato de brincar está em vias de extinção, nomeadamente, o brincar no exterior, na rua, ao ar livre.

No jogo a pares com os arcos, também observei alguns sinais de frustração e posterior desistência. A WEND cai, por diversas vezes, e acaba por vir ter comigo, dizendo: *"Não gosto daquele jogo, não consigo!"*. Respondi-lhe que tem de treinar, que é difícil fazermos as coisas bem à primeira. Mas a WEND continua a mostrar não querer fazer, reforçando: *"Estou cansada sabes!"*. Perguntei o que queria ou gostava de fazer na rua, respondendo: *"Eu gosto de estar na rua, mas os meus sapatos fazem-me cair. Não quero brincar mais. Estou cansada. Posso ficar aqui sentada, ao pé de ti?"* (Nota de campo – 12 de abril de 2021)

Neto (2015) reforça as suas preocupações neste sentido, alertando para as consequências eminentes da falta de brincadeiras no exterior. Infelizmente, temos hoje, crianças de 3 anos que ao fim de dez minutos de brincadeira dizem que estão cansadas. A partir da análise da *tabela 3*, destaca-se duas crianças que reforçaram o facto de se sentir cansados no exterior, a brincar. Para Neto (2020), estamos perante uma geração digital, com uma cultura motora cada vez mais frágil e debilitada. No entanto, *será que nós, adultos, estamos conscientes desta realidade? Conscientes de que, ao privarmos as nossas crianças de rua, lhes estamos a privar de toda uma experiência motora e social, favorável nos mais diversos domínios?*

Neste estudo, após analisar e relacionar os resultados obtidos, posso afirmar que não persiste uma consistência das respostas dadas por todos os intervenientes. Existe alguma incoerência nas respostas obtidas que são verificáveis aquando da relação entre algumas questões que são confrontáveis. Pela análise da grande maioria das questões efetuadas no inquérito por questionários às famílias, acredito ser possível afirmar que a maioria das famílias valoriza a utilização do espaço exterior. No entanto, questiono se conseguem evidenciar as suas potencialidades e aceitar os seus riscos, de forma a deixar que as crianças usufruam do mesmo de forma livre e espontânea.

A partir da análise das entrevistas, apesar de algumas discordâncias também terem sido realçadas, existe uma visão mais prática e pedagógica em relação a este espaço, o que lhes permite uma valorização clara do mesmo. Porém, persistem, no teor das suas respostas, algumas inquietações e receios em relação ao espaço em si, fundamentadas numa noção de risco ainda ligada ao perigo. As conclusões retiradas também vão ao encontro do que foi observado ao longo da minha prática, em que, nos primeiros meses, as idas ao exterior foram praticamente inexistentes, privando o grupo de uma experiência ao ar livre. Gradualmente, num regresso à escola, o comportamento foi sendo alterado, tendo consciência que a minha presença e insistência nos benefícios da utilização deste espaço, pode ter sido motivadora e influenciadora para uma utilização mais frequente e regular.

Em suma, o que muitos dos autores mencionados defendem, vai ao encontro das conceções das famílias, da educadora cooperante e técnica de ação educativa, assim como da coordenadora pedagógica da instituição. A ideia de que o espaço exterior é um local privilegiado para crescer, está patente e é valorizada. Contudo, quando se trata dos nossos filhos e das nossas crianças (enquanto profissionais da educação), a superproteção ainda supera e influencia, em muito, a autonomia que elas precisam e deviam ter na utilização deste espaço.

O capítulo que se segue, **Construção da profissionalidade docente**, pretende ser uma escrita reflexiva, de ímpeto mais pessoal e construtivo, que abrange todo um percurso académico, enriquecido pelas mais diversas experiências de aprendizagem com as crianças. Neste sentido, exploro sucintamente muito do que a PPS me proporcionou, debruçando-me sobre toda a experiência e crescimento, pessoal e profissional, desta etapa tão determinante para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

**4 . CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDA
DE DOCENTE**

| ' ' | | ' ' |

Dois e longos anos depois, termino uma fase determinante da minha vida académica que me envolveu numa experiência motivante e enriquecedora, quer a nível pessoal ou profissional. Durante esta experiência, é essencial que o/a estagiário/a adote um papel permanentemente reflexivo sobre e ao longo da sua prática, pois é a partir da sua reflexão que pode melhorar as suas ações, adequando-as ao grupo e às diversas situações, estabelecendo novos conceitos tão necessários para o desenvolvimento e orientação da sua identidade profissional (Monteiro, 2013). Como tal, é essencial para o/a estagiário/a ser acompanhado/a e orientado/a por profissionais competentes e convictos na sua prática, para que possam apoiar e acompanhar todo seu percurso de forma ativa e, igualmente, reflexiva. Felizmente, tive o privilégio de ser acompanhada por uma educadora com já alguns anos de experiência, com um espírito livre e uma tranquilidade contagiante. Foi um forte apoio para conhecer o grupo e cada uma das suas particularidades, e um elemento de confiança essencial para a aproximação das famílias. Admito que, com ela, foi mais fácil chegar aos interesses do grupo, identificar potencialidades e fragilidades, e também encontrar estratégias de gestão para o mesmo, assim como práticas pedagógicas assentes numa dinâmica emergente que motivou e envolveu toda a minha intervenção. É certo que não fui desafiada como gostaria e não consegui enveredar por novas experiências, em diferentes contextos e ambientes educativos. Porém, houve crescimento e, acima de tudo, a certeza absoluta de que esta foi uma escolha consciente.

A minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, ainda agora começou a ser construída, com base numa partilha constante de conhecimento, de muitos e bons profissionais com quem tive o privilégio de estar durante estes meses de PPS tão gratificantes.

Sarmiento (2009) considera que a construção da identidade profissional não é um processo único e solitário, definindo-o como “inter e intrapessoal” (p.48). Justifica-se pelo facto de esta se desenvolver em vários “contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmiento, 2009, p. 48). Neste sentido, esta experiência contribuiu, necessariamente, para a construção e solidificação de uma parte significativa da minha profissionalidade docente. Porém, o fascínio da área da educação prende-se ao facto de esta estar em constante mudança e, por isso, está implícita a necessidade de não estagnar, procurando encontrar diferentes alternativas, estratégias, pedagogias e métodos de aprendizagem. Perrenoud (2002) assume uma perspetiva

muito interessante, que descreve o/a educador/a de infância como um “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13). Então, acredito que o/a educador/a de infância deve adotar uma ação reflexiva permanente, sistemática e construtiva, beneficiando da mesma enquanto recurso imprescindível para a sua evolução profissional.

Sei que ao longo do meu percurso de formação, *reflexão* foi a palavra-chave para o desenvolvimento de toda a minha intervenção, acreditando que “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (Lafortune, Mongeau & Pallascio, citados por Perrenoud, 2002, p.17). Foi através desta reflexão, que fui igualmente capaz de avaliar a minha ação e, assim, adequar e reformular planificações, de carácter mais ou menos emergente, e adotar estratégias pedagógicas que fossem ao encontro do grupo ou da criança.

Naturalmente, o ato de reflexão faz-nos, também, questionar o processo, a ação e os resultados. Face às dúvidas e dificuldades que tantas vezes senti durante os diferentes períodos da PPS, a observação e registo foram o instrumento que melhor fundamentou e apoiou as minhas decisões ou conceções, que nem sempre estiveram em conformidade com a equipa educativa. No entanto, nunca assumi a minha perspetiva como a certa, encarando as outras como erradas. O mais importante foram sempre as crianças, e por isso, o essencial era agir em conformidade com elas.

Repensar a prática é um exercício de reflexão, que surge das dificuldades ou obstáculos eminentes, questionando facilmente o nosso papel enquanto educadores de infância. Reflexão e ação são palavras que parecem definir-se num carácter indissociável, que fundamentam uma prática pedagógica com base na ação-reflexão-ação (Mendes, 2005). Agir, refletir e voltar a intervir, de acordo com uma avaliação reflexiva, crítica e consciente.

Sobre um olhar pessoal, considero que a construção do perfil profissional emerge e resulta do tempo, do espaço, da ação reflexiva e crítica, fundamentadas num conjunto de experiências vividas através dos diferentes contextos. Apesar da minha ainda pouca experiência profissional e destes dois percursos de formação académica serem reduzidos e limitados a apenas um contexto socioeducativo, estou consciente

que o meu pensamento crítico já reformulou concepções e adaptou muitas das minhas ações.

Durante a PPSI, as crianças da sala de creche iam à rua com muito pouca frequência. Proporcionei alguns momentos em espaço exterior, mas assumi regularmente uma posição desconfortável e insegura perante estas dinâmicas. Sempre considerei o espaço exterior um local benéfico para o desenvolvimento holístico da criança, mas não aceitava aquele espaço como um sítio seguro e adequado à utilização do mesmo por crianças de 2 anos de idade. A partir daqui, e por estar consciente da minha atitude apreensiva e duvidosa em relação a este espaço, comecei a minha pesquisa individual. Primeiramente, a observação das crianças. Depois, a observação do espaço. E por fim, a procura de literatura especializada que me desse as respostas que precisava para colmatar as minhas angústias. Ironicamente, durante a PPSII, a investigação acabou por ir ao encontro de uma necessidade da instituição, mas também uma carência destas crianças que, desde a creche, foram tão limitadas à utilização de um espaço, apenas e somente pelo facto de não terem adultos confiantes com elas. Acrescento ainda, que esta investigação foi talqualmente um desafio para mim. Percebi, ainda durante a PPSI, que as inseguranças em relação ao espaço exterior não estavam no local, mas sim em mim. Percebi que era urgente procurar saber mais sobre os benefícios da sua utilização e o impacto que o contacto regular com a natureza pode ter na vida de qualquer criança. Já na PPSII, e com uma base sólida e consolidada teoricamente sobre este espaço, acreditei que esta era a investigação certa a prosseguir, tendo em consideração que as crianças continuavam fechadas e restritas a uma sala de atividades. A profissionalidade docente não só se constrói, como também se transforma.

Também na PPSI, questioneei, por inúmeras vezes, a forma como as atividades eram planificadas e/ou orientadas. Questionava se estaria a conseguir ir ao encontro das crianças, dos seus interesses e necessidades, se era capaz de encontrar as suas motivações e direcionar os seus conhecimentos com base em momentos significativos. Neste sentido, e já no decorrer da PPSII, ao ter a “obrigação” (e por isso, a oportunidade), de experienciar a metodologia de trabalho de projeto com estas crianças, consolidou as minhas diretrizes enquanto futura educadora de infância.

É em sala, com as crianças, que surgem os mais diversos interesses e curiosidades, com fortes indícios de investigação e, por isso, exequíveis ao desenvolvimento de um projeto, caracterizado pelo “esforço de pesquisa

deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças” (Helm, Beneke & Cols, 2005, p.23) sobre um tema ao qual consideram que vale a pena explorar e aprender (Helm, Beneke & Cols, 2005). Sempre acreditei que as crianças são capazes de muito mais do que aquilo que nós, adultos, possamos imaginar. Ter a oportunidade de trabalhar com a metodologia de trabalho por projeto só corroborou esse pensamento, mostrando a toda uma equipa educativa as capacidades incríveis que as crianças têm para nos oferecer. A criança não é um “cientista solitário, mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.10). É urgente deixar as crianças experienciar, transformá-las em exploradoras do ambiente, e assim, ir ao encontro do que Guedes (2011) defende, quando afirma que “é por meio da EXPERIÊNCIA, da OBSERVAÇÃO e da EXPLORAÇÃO do seu ambiente, que a criança constrói o conhecimento” (p.9).

Mais do que encontrar a minha identidade profissional, durante estes dois anos de formação, concebi, desenvolvi, adaptei e fortaleci a minha ação educativa. Sei e consciente estou que os desafios e as questões circunstanciais serão uma constante neste caminho entre bebés e crianças. Eu escolhi ser educadora de infância, sem sequer ter a mínima noção da exigência, da responsabilidade, do rigor, empenho, amor e disponibilidade que esta profissão nos impõe. E, por isso, acredito que esta é uma escolha que fazemos para a vida.

O último capítulo do presente relatório, **Considerações finais**, completa e clarifica muito do que já possa ter sido explorado ao longo do documento. No final de todo este extenso e complexo percurso, é importante refletir sobre tudo o que foi desenvolvido, permitindo-nos avaliar e identificar as premissas cruciais para o desenvolvimento da prática, mas também do processo investigativo.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Terminada a fase decisiva do meu percurso acadêmico, importa agora concretizar algumas considerações sobre uma experiência que, acredito, tenha sido tão enriquecedora para mim, como para com toda uma equipa educativa, com a diferença crucial patenteada numa aprendizagem construtiva para a minha identidade profissional. Foram, sensivelmente, 14 longas semanas presenciais, repletas de ensinamentos e aprendizagens significativas, aliadas ao sentido de cooperação, à criação de fortes laços afetivos, à educação e ao cuidado permanente para com as crianças.

Esta experiência prática foi a derradeira oportunidade de concretizar as minhas linhas orientadoras, demonstrando os meus princípios e valores, *aprendendo fazendo*, tal como tão bem Dewey defendia. Compreendi o poder da observação, tão essencial para atentar aos interesses das crianças, assim como a importância de simples registos diários, técnica determinante para recolha de dados para análise de futuras intenções/planeamentos ou reflexões ponderadas da ação. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), escrever o que se ouve, o que se observa, o que se pensa ou o que se experiencia no decorrer da nossa prática, transforma-se num poderoso registo para a concretização educativa.

Está patente que a observação foi técnica e método fundamental ao longo de toda a minha prática, pois “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27). Estou, por isso, ciente, que este é um elemento técnico obrigatório durante o percurso profissional e será, por isso, parte integrante da minha identidade profissional. Acredito que a observação é a forma adequada e exemplar de conhecer os grupos e, posteriormente, puder delinear os objetivos para a minha ação, de modo a melhor adequar toda a intervenção. Assim, após observação e delimitação das linhas de intervenção, é essencial proceder à reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto).

Refletindo sobre a minha prática pessoal durante o desenrolar deste percurso, compreendo agora a urgência de reinventar a escola. No entanto, acredito também, e corroborando com Peças (2006), que não nos podemos centrar apenas na sua

reinvenção... é também, urgente e crucial, reinventar o sentido do educar. Para Peças (2006) educar “tem que ser sobretudo a reinvenção da economia e da ecologia dos processos do aprender a descobrir a cultura. E para que não esqueçamos o essencial, digamo-lo já: neste trajeto, não pode haver excluídos. Reinventar a escola é pensá-la, sempre e cada vez mais, numa escola para todos (Peças, 1999, p.56). Todos, sem exceção. A escola não pode ser feita de educadores/professores. A escola é para as crianças/alunos e, por isso, é feita delas, por elas. Deixemo-los participar, diária e ativamente em tudo o que lhes dá ânimo, lhes desperta curiosidade ou os desafia. Deixemo-los ser ativos porque, só assim, será verdadeiramente significativo.

Ter a oportunidade de viver e experienciar a metodologia de trabalho de projeto com estas crianças foi, sem dúvida, um dos desafios mais motivantes (muito pelas circunstâncias em que se desenvolveu), e marcantes desta prática. Foi revigorante ter a oportunidade de mostrar a todos os intervenientes educativos que a criança é “um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2011, p.18). É através deste longo processo que a criança começa a ser capaz de gerir as suas aprendizagens, com o apoio moderador e provocador do adulto, descobrindo, facilmente, o gosto por aprender (Vasconcelos, 2011).

Paralelamente, a prática investigativa foi um processo intenso de pesquisa e análise, que me permitiu desafiar a mim própria, em detrimento de um todo. Desde o início da PPSII que me conscientizei do potencial do tema, procurando saber mais a partir de literatura específica e atualizada, que fortaleceu as minhas conceções e futuras decisões. Neto (2020) foi uma das minhas principais inspirações, um verdadeiro exemplo de segurança numa educação ao ar livre, mas, sobretudo, confiança nas crianças. O mesmo autor afirma que “na escola, não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (p.125). No entanto, o corpo é esquecido em prol da necessidade de um cérebro ativo, que muitas vezes não consegue ser produtivo exatamente por privarmos o corpo das crianças à atividade, ao desafio e às aprendizagens no meio físico natural (Neto, 2020). Para Neto (2020), as crianças aprendem a conhecer o mundo quando o exploram ativamente, fundamentando a ideia de que corpos ativos criam cérebros ativos. Perante esta investigação, compreendi a urgência de dar rua às nossas crianças, deixando modelos conservadores e tradicionalistas de lado para construir um modelo mais participativo, baseado na experimentação e confronto com o mundo (Neto, 2020).

A partir deste estudo de caso, a percepção de que as crianças precisam, efetivamente, de brincar, ser ativas e exploradoras inatas da natureza (Neto, 2020), está patente em todo o meu discurso reflexivo. Para mim, ficou claro que “necessitamos de pensar a escola juntos para podermos mudá-la” (Neto, 2020, p.45). Mas precisamos também de educadores confiantes e pais colaborativos (Neto, 2020).

Em jeito de conclusão, uma das principais reflexões que retiro desta experiência, é a importância do papel do educador enquanto modelo e figura referencial entre as crianças. É também por isso, que a prática profissional deve assentar nos valores do respeito, da tolerância, cooperação e amabilidade, afinal, qualquer ato premeditado pode tornar-se num exemplo e, possível reprodução, seja este ato mais ou menos positivo. Mais uma vez, patente está a importância do constante ato reflexivo na profissionalidade do educador de infância que é, diariamente, um exemplo para o grupo. Se este processo reflexivo se torna tão relevante e repetidamente evidenciado ao longo da nossa prática, então concluo que a construção da nossa identidade profissional é, necessariamente, um processo evolutivo, dependente das nossas interpretações, observações e frequentes reflexões. É isto que torna a educação de infância tão fascinante e ininterruptamente gratificante.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- André, M. (2013). Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? 22(40), 95-103. Consultado a 10 de junho de 2021 em <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>
- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 132-156.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bento, M. G. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 06-21.
- Bento, M. G. P. (2017). Análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadores de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 390-403.
- Bettencourt, M., Folque, M., A. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 6.^a série, 13-34.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto Editora.
- Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipa del profesorado*. Editorial Graó.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-159.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimento e affordances: uma perspectiva de desenvolvimento. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro. *Desenvolvimento Motor da Criança*, pp. 155-166. Faculdade de Motricidade Humana. Consultado a 10 de junho de 2021 em [\(PDF\) Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento \(researchgate.net\)](#)
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento motor na infância*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI de Várzea ou retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* (pp.65-76). Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, (6.ª série), 13-34.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco? Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura*. Barreiro.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5ªsérie (40), 5-12.
- Helm, J. & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T., M. (2010) Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. In *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*, pp.01-20.

- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 93-112. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. In. *Inovação, Investigação em Educação. CDUSER: Revista de educação, Vol. 2 (2)*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Monteiro, C. M., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-114.
- Moss, S. (2005). *Natural Childhood. National Trust. Level*
- Nabuco, M. (2000) *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. A Avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nornberg, M. (2009). *A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular*. Textura.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Coleção Infância. Porto Editora.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de Projeto. *Escola Moderna, 5ª série (6)*, 56-61.

- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: A construção de uma democracia na ação educativa. *Educação – Temas e Problemas*, 1 (1), 147-167.
- Perrenoud, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. Campus Universitário de Almada. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 58-76). Coleção Infância 21. Porto Editora.
- Sá, A. V., Júnior, L. N., & Miranda, S. (Orgs.) (2016). *Ludicidade - Desafios e perspetivas em educação*. Paco Editorial.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitativas Revista Eletrônica*, (16)1, 1-14.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância na Infância* (pp. 39- 56). Porto Editora.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, v. 16 (2), 201-216.

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O.... Alves, S. (2010) *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Metodologias*. Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Documentos referentes ao Estabelecimento Educativo

Projeto Educativo (2016)

Projeto Pedagógico (2019/2020)

Regulamento Interno (2018)

Legislação Referenciada

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Portefólio da Prática Profissional
Supervisionada II (Documento à
parte)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B

Registo fotográfico
do espaço exterior

|' '' | | ''

Figura 2.

Espaço exterior utilizado pela instituição



ANEXO C

Registo fotográfico da sala de
jardim de infância

| | . . | | . .

Figura 3.

Sala de jardim de infância



ANEXO D

Portfólio individual
da criança (Documento à parte)

| | . . | | . .

ANEXO E

Guião da entrevista
à Educadora Cooperante e à
Técnica de Ação Educativa

| | . . | | . .

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Unidade Curricular: Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

Guião da entrevista à Educadora Cooperante e à Técnica de Ação Educativa

1. Considera o espaço exterior um local privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens? Justifique a sua resposta, por favor.

2. Quais considera ser as principais potencialidades do espaço exterior utilizado pelas crianças desta instituição?

3. Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização deste espaço? Qual ou quais?

4. Com que frequência leva as crianças à rua? Gostava de utilizar o espaço com maior regularidade? Se sim, porque não o faz?

5. Quais considera ser os principais benefícios para as crianças com a utilização deste espaço?

6. Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano? Justifique a sua resposta.

7. Prefere levar as crianças a um parque infantil ou a um jardim público, com espaços amplos e verdes? Justifique a sua resposta.

8. Qual o papel do/a educador/a de infância nas brincadeiras, explorações e aprendizagens das crianças em espaço exterior?

Obrigada pela sua atenção e disponibilidade!

A estagiária

Rute Barbosa

Ramada, março de 2021

ANEXO F

Guião da entrevista à
Coordenadora Pedagógica

| | . . | | . .

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Unidade Curricular: Prática Profissional Supervisionada
(Módulo II)

Guião da entrevista à Coordenadora Pedagógica
da Instituição Cooperante

1. Considera o espaço exterior um local privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens? Justifique a sua resposta.

2. Quais considera ser as principais potencialidades do espaço exterior utilizado pelas crianças desta instituição?

3. Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização deste espaço? Qual ou quais?

4. Considera que as crianças desta instituição utilizam o espaço exterior com pouca ou muita regularidade? Justifique a sua resposta.

5. Quais considera ser os principais benefícios para as crianças com a utilização deste espaço?

6. Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano? Justifique a sua resposta.

7. Qual o papel do adulto nas brincadeiras, explorações e aprendizagens das crianças em espaço exterior?

Obrigada pela sua atenção e disponibilidade!

A estagiária

Rute Barbosa

Ramada, março de 2021

ANEXO G

Inquérito por questionário
aplicado às Famílias

| | . . | | . .

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Unidade Curricular: Prática Profissional Supervisionada
(Módulo II)

Inquérito por questionário a aplicar às famílias das crianças da
Sala Arco-íris

Assinale com um (x)

1. Com que frequência leva os/as seus/suas educandos/as a brincar no espaço exterior?

Diariamente	Só ao fim de semana	1 vez por semana	3-5 vezes por semana	Nunca

2. Qual a importância que atribui ao contacto e exploração de espaços exteriores?

Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante

3. Prefere levar os/as seus/suas educandos/as a um parque infantil, com equipamento e utensílios de exploração, ou a um jardim público, com espaços verdes, água e oportunidades diversas?

A um parque infantil	A um jardim publico

4. Tem algum em receio em deixar a criança explorar um espaço exterior de forma livre e autónoma? Se sim, indique, por favor, que receio/s tem.

SIM	NÃO
Receio(s):	

5. Quando as crianças da instituição utilizam o jardim/parque exterior à escola, sente-se confortável e seguro com a decisão? Se não, quais os seus receios?

SIM	NÃO
	Receio(s):

6. Considera que devemos levar esta sala de jardim de infância à rua com que frequência?

Diariamente	1 vez por semana	3 vezes por semana	Nunca

7. Devemos utilizar o espaço exterior...

Todo o ano	Só na Primavera/Verão	Só no Outono/Inverno

8. Autoriza que o seu/sua educando/a usufrua do espaço exterior enquanto está no Jardim de Infância, mesmo durante o Inverno? Se não, explique o porquê, por favor.

SIM	NÃO
	Porquê?

9. Considera o espaço exterior utilizado pela instituição um local seguro e apropriado para as crianças? Evidencie quais as suas potencialidades e enumere os riscos associados à utilização do mesmo.

Obrigada pela sua atenção e disponibilidade!

A estagiária

Rute Barbosa

Ramada, março de 2021

ANEXO H

Roteiro ético

| | . . | | . .

Princípios éticos e deontológicos no trabalho (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>Objetivos do trabalho</p> <p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>Custos e benefícios</p> <p>Possível impacto nas crianças</p>	<p>Desde o primeiro dia de PPS II, que fiz questão de me apresentar e interagir enquanto estagiária, aos diferentes atores educativos - crianças, família, e equipa educativa. Para cada um deles, recorri a diferentes formas de ação e interação, de acordo com a ética democrática adequada e de forma a aceitá-los como sujeitos ativos, com uma voz própria e participante. Esta abordagem adaptada a cada sujeito, permitiram-me criar relações próximas e positivas, de confiança e respeito.</p> <p>Com as crianças, os principais agentes educativos desta profissão, esta abordagem proximal tornou-se crucial para consolidar sentimentos de segurança e conforto, de autoestima e autonomia, de curiosidade e desejo por aprender, provocando-lhes, de igual</p>	<p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2);</p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2);</p> <p>- “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>forma, uma espontânea vontade em comunicar comigo.</p> <p>Entre as famílias, parceiras indispensáveis no processo educativo, fui conquistando gradualmente uma relação positiva e de confiança, que acredito ter sido fortalecido com o ensino à distância. Estive sempre disponível para falar com qualquer uma delas, de forma a prestar algum apoio ou esclarecimento.</p> <p>Relativamente à equipa educativa, o diálogo e comunicação constante foram fundamentais para reintegrar-me no contexto e nas rotinas da sala, de forma a adequar as minhas práticas pedagógicas e fomentar uma relação positiva, de entreajuda e de cooperação constantes.</p> <p>No que concerne à investigação desenvolvida, esta foi, desde logo, partilhada com a equipa educativa, manifestando a minha preocupação com a problemática e procurando compreender as suas opiniões e intenções, face à importância do tema. Esta investigação surgiu a partir de uma fragilidade da instituição (inexistência de espaço exterior agregado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2); - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1); - “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.1);
--	---	---

	<p>à mesma) e da pouca regularidade com que frequentavam o espaço exterior envolvente à comunidade. Neste sentido, os objetivos desta investigação foram ao encontro das potencialidades que um espaço exterior pode oferecer de forma a compreender as conceções dos diversos agentes educativos na abordagem e exploração deste espaço. Mais tarde, as famílias também tiveram conhecimento do estudo, envolvendo-as também no processo. As crianças foram parte integrada e ativa durante todo o processo, sendo que este foi também um assunto conversado com elas, de forma natural e informal. O facto de saber e experienciar o quão estas se entusiasma e interessam pelos momentos em contexto exterior, foi motivo inspirador e fulcral para perceber o quão relevante esta investigação poderia ser para todo o grupo, respeitando não só os seus interesses como também as suas necessidades enquanto crianças.</p> <p>As minhas intencionalidades educativas ao longo de toda a prática, foram ponderadas e fundamentadas</p>	<p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p>
--	--	---

	<p>nas características do grupo de crianças. As observações, reflexões e conversas informais com a equipa pedagógica, famílias e crianças foram cruciais para a definição de objetivos e adaptação da prática.</p> <p>Durante a minha prática, não considero ter existido qualquer dano ou custos associados, já que privilegiei uma observação atenta e responsiva, assim como uma escuta responsável, transformadas numa ação permanentemente reflexiva.</p> <p>Perante a minha investigação, acredito que esta poderá trazer efeitos a longo prazo, considerando ter sido capaz de envolver todos os agentes educativos numa ação reflexiva acerca dos benefícios e potencialidades de uma educação ao ar livre.</p>	
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>Consentimento Informado</p>	<p>.</p> <p>De forma a respeitar a privacidade e confidencialidade de todas as crianças ou qualquer interveniente educativo, os registos fotográficos nunca expuseram a identidade ou qualquer tipo de relação à instituição.</p> <p>Todos estes registos foram trabalhados a fim de garantir total anonimato. O mesmo cuidado existiu durante os registos das notas de campo ou reflexões</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

	<p>semanais, em que nenhuma criança ou interveniente foi identificado, ocultando o nome da instituição e substituindo por iniciais o nome dos intervenientes.</p> <p>Para a realização do portefólio da criança, as famílias foram informadas através de um consentimento informado, garantindo-lhes, de igual forma, respeito pela sua privacidade.</p> <p>O mesmo aconteceu para os inquéritos por questionário ou nas entrevistas realizadas à educadora cooperante (EC), técnica de ação educativa (TAE) e coordenadora pedagógica da instituição (CP) no caso das entrevistas realizadas, no caso das crianças, utilizando as siglas representadas para identificação das entrevistadas. As famílias preencheram o inquérito por questionário, entregando-o sem qualquer tipo de assinatura.</p>	
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Considerarei não ser relevante realizar qualquer processo de seleção e/ou exclusão de crianças.</p>	<p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de</p>

	<p>Todas elas fazem parte do grupo e, por isso, participantes incluídos na investigação.</p> <p>A escolha da criança para a realização do portfólio individual foi baseada numa questão de necessidades, visto ser uma criança com dificuldades de adaptação ao grupo e que revelava falta de confiança e autoestima, motivando por isso a minha atenção e interesse para a apoiar.</p> <p>A equipa educativa esteve sempre muito presente em toda a minha prática, ajudando-me e apoiando a minha ação. O par pedagógico com quem partilhei a sala revelou-se determinante para o desenrolar da minha investigação, ajudando-me permanentemente, apoiando alguns registos e discutindo diariamente sobre toda a prática diária enquanto equipa.</p>	<p>desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1);</p> <p>- “Respeitar cada criança (...) numa perspetiva de igualdade de oportunidades” (p.1).</p>
Fundamentos	<p>Numa fase inicial, é fácil pensarmos e planearmos ações e estratégias para a nossa prática que concordamos ir ao encontro do grupo. Porém, essa mesma prática faz com que, gradualmente, ao conhecermos melhor o grupo e as especificidades de</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>

	<p>cada uma das crianças, adaptemos progressivamente a nossa ação, de acordo com o momento ou as necessidades de cada criança ou do grupo. Para isso, é necessária uma reflexão permanente para que essa adaptação seja válida e significativa.</p> <p>Neste sentido, considero que a minha investigação avançou fundamentalmente em prol deste grupo de crianças, tão privado do contacto com o mundo exterior. Se para usufruírem desse espaço é necessária uma reflexão sobre as potencialidades e benefícios do mesmo, então reflitamos sobre isso, de forma a compreender o impacto positivo que este contacto irá trazer a qualquer uma das crianças.</p>	
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>As crianças foram agentes ativos durante toda a prática e investigação. Muitos planeamentos foram realizados com elas e os registos fotográficos não só eram consentidos como mostrados. A equipa educativa também foi parte integrante ao longo de todo o processo (prático, interventivo e investigativo), partilhando ideias, opiniões, planificações ou registos. O relatório de investigação ser-lhes-á também</p>	<p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2);</p>

	<p>entregue para uma reflexão plena sobre o estudo desenvolvido e, conseqüentemente, de uma prática, individual ou coletiva. As famílias, apesar de todas as restrições face às circunstâncias atuais, receberam partilhas regulares do que foi desenvolvido em sala e o estudo será também partilhado com toda a comunidade escolar. Estas tiveram também um papel crucial ao longo de toda a minha prática, nomeadamente na participação decisiva num momento de ensino à distância, revelando-se também elementos determinantes para a investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2); - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2); - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2);
--	---	--

ANEXO I

Consentimento informado

| | . . | | . .

Consentimento Informado

Caros Pais,

Durante o decorrer da prática profissional supervisionada II, poderei precisar de fazer registos fotográficos ou até realizar filmagens, para serem posteriormente, analisadas e utilizadas, apenas para fins académicos. Garanto que a privacidade dos vossos filhos estará salvaguardada, desfocando as caras sempre que necessário, protegendo a sua identidade, assim como a da instituição.

Assim, preciso de ter a vossa autorização para a recolha e utilização destes registos. Caso autorizem, peço que assinem a presente folha.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Rute Barbosa

Nome da criança	Assinatura do Pai/Mãe
...	...

ANEXO J

Carta de apresentação
às Famílias

| | . . | | . .



Olá, Família Arco-Íris!

Escrevo esta carta para vos informar que este é o derradeiro ano. Porém, o sonho não pode terminar sem a vossa ajuda e a companhia imprescindível dos vossos filhos. Hoje, sou ainda estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Amanhã, acredito que serei a educadora que sempre ambicionei, que cresceu e aprendeu com vocês, tão mais do que alguma vez possam imaginar.

No próximo dia 9 de novembro, vai começar um novo desafio, desta vez, na sala Arco-íris, onde realizarei toda a minha prática profissional supervisionada II, junto de todos vocês.

Serão diariamente informados, através da aplicação *“childdiary”*, sobre todas as dinâmicas, tarefas, descobertas, conquistas e novas aprendizagens que, juntos, não duvido, iremos conquistar! A mais informo que, durante estes meses, irei desenvolver uma investigação que, muito provavelmente, vai ao encontro de um estudo sobre o espaço exterior, inexistente na nossa instituição, mas possível de se usufruir.

Sempre que precisarem, estarei disponível para falar convosco!

Agradeço, desde já, o vosso apoio e carinho!

Cumprimentos,

Rute Barbosa

ANEXO K

Árvore Categorical

| | " | | " |

TEMA: Espaço exterior

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Inferências
<p style="text-align: center;">Utilização de qualquer espaço exterior</p>	<p style="text-align: center;">Local privilegiado de aprendizagens</p>	<p style="text-align: center;">Educadora cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sem dúvida!” - “A descoberta da natureza e de todos os seus recursos permitem atividades ricas em aprendizagens!” - “Sala e o recreio devem complementar-se!” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Considero. Saem da sua zona de conforto (a sala) e aprendem outro tipo de aprendizagens com novas experiências.” <p style="text-align: center;">Coordenadora Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “... nos tempos que correm o espaço exterior ainda não ser muito valorizado, considero que este é um local que aumenta, e muito, o reportório de aprendizagens nas crianças!” - “... aquisição de novas experiências e oportunidades de conhecimento e aprendizagens.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas consideraram o espaço exterior um local privilegiado para o desenvolvimento de novas aprendizagens. - O contacto com a natureza é salientado pela EC. - A EC defende que a sala e o espaço exterior devem complementar-se.
	<p style="text-align: center;">Jardim Público ou Parque Infantil</p>	<p style="text-align: center;">Educadora cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ambos são ótimas opções que se complementam.” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É indiferente porque qualquer um deles é benéfico para as crianças.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma das inquiridas conseguiu optar por um dos espaços, valorizando a utilização de ambos. - Esta questão não foi realizada à CP por esta não permanecer, durante este ano letivo, numa sala específica, com um grupo de crianças.
	<p style="text-align: center;">Frequentar o espaço exterior durante todas as estações do ano</p>	<p style="text-align: center;">Educadora cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Portugal tem um clima ameno, mas na nossa cultura ainda não apoiamos a exposição das crianças a condições menos favoráveis.” - “Todas as estações do ano devem ser apreciadas.” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sim, concordo.” - “...contacto com todas as épocas do ano.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as Inquiridas concordam que o espaço exterior deve ser utilizado em qualquer altura do ano. - Tanto a EA, como a TAE e a CP referem o facto de as crianças merecerem ter a oportunidade de viver, experienciar, observar e

		<p style="text-align: center;">Coordenadora Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Concordo. Ao longo do ano vivemos diferentes estações que têm de ser experienciadas, observadas e exploradas aos olhos de cada uma das crianças.” - “...a todas as estações, o ambiente fica diferente e as sensações e oportunidades de exploração e descoberta que proporcionam também.” 	<p>descobrir todas as estações/épocas do ano, na sua plenitude.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A EC refere o clima ameno de Portugal.
	<p>Papel do adulto/educador/a de infância</p>	<p style="text-align: center;">Educadora cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Acompanhar, esclarecer, supervisionar.” - “Deve levar as atividades da sala para o exterior, embora nem sempre seja exequível.” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Interferir de forma criativa, orientando e diversificando as brincadeiras das crianças.” <p style="text-align: center;">Coordenadora Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Um papel de observador ativo e interventivo, sempre que necessário.” - “Pode e deve interagir com as crianças, envolvendo-se nas suas brincadeiras de forma a valorizar o que está a ser desenvolvido ou explorado pela criança.” - “O adulto pode tornar as experiências no exterior ainda mais diversificadas e significativas, basta estar atento.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas concordam na necessidade de supervisão e reforçam um acompanhamento e intervenção/interação nas brincadeiras das crianças. - A EA menciona o facto de ser possível levar determinadas atividades desenvolvidas na sala para o exterior. - A TAE considera que o adulto tem um papel mais interveniente, no sentido de orientar e diversificar o que as crianças desenvolvem. - A CP realça o papel de observador ativo, interagindo sempre que necessário, de forma a também valorizar o que a criança está a fazer. - A CP também frisou o facto do adulto poder enriquecer ou diversificar as atividades no exterior.

<p>Utilização do espaço exterior que a instituição usa</p>	<p>Principais potencialidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Dimensão do espaço.” - “Parque infantil.” - “Escadas que se podem aproveitar e desafiá-los.” - “Bancos de jardim e sombras.” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O contacto com a natureza.” <p style="text-align: center;">Coordenadora Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O contacto com a natureza.” - “...oportunidade de experimentarem e sentirem com o seu próprio corpo, autónoma e espontaneamente.” 	<ul style="list-style-type: none"> - A EC salienta as escadarias disponíveis, promovendo maiores desafios às crianças. - A EC salienta as sombras e recursos para descansar. - Tanto a TAE como a CP evidenciam o contacto com a natureza. - A CP enumera as oportunidades de exploração e descobertas de forma autónoma e espontânea.
	<p>Riscos e preocupações</p> <p style="text-align: center;">Educadora cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As escadas, mas com a devida supervisão, são um risco menor.” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Existem sempre preocupações inerentes...” - “Requer sempre uma atenção redobrada por parte dos adultos.” <p style="text-align: center;">Coordenadora Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É um espaço público, utilizado pela comunidade. As pessoas levam, muitas vezes, os seus animais de estimação a passear e, por vezes, a relva não se encontra nas condições desejáveis para a utilização livre das crianças.” - “O desnível entre o passeio e o jardim pode causar alguma insegurança (tanto aos adultos, como às crianças), nomeadamente às mais pequenas.” 	<ul style="list-style-type: none"> - A EC considera as escadarias uma potencialidade do espaço, mas também um risco, necessitando de maior supervisão. - A TAE revela preocupações e inseguranças na utilização deste espaço, frisando, tal como a EC, a necessidade de uma atenção cuidadosa por parte dos adultos. - A CP salienta o facto de ser um espaço público, da comunidade envolvente e, por isso, utilizado por todos. - A CP menciona o facto de a relva não estar sempre nas melhores condições. - A CP destaca o piso do espaço exterior, referindo um desnível entre o passeio e o jardim

			(relva), podendo causar constrangimentos entre as crianças mais novas.
	Frequência da utilização	<p style="text-align: center;">Educadora cooperante</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Uma a duas vezes por semana.” - “Gostava de usufruir do espaço com maior regularidade, mas não o faço devido à quantidade de atividades extracurriculares não me permitirem ter horário para isso, bem como o cumprimento das épocas festivas e respetivos trabalhos.” <p style="text-align: center;">Técnica de ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Com alguma frequência.” - “Sempre que o tempo está bom e não temos atividades para fazer.” <p style="text-align: center;">Coordenadora Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “...espaço público que não está integrado na instituição, julgo que pode ser um dos fatores para que este não seja utilizado com maior frequência.” 	<ul style="list-style-type: none"> - A EC afirma que o utilizam uma a duas vezes por semana, enquanto a TAE considera que o fazem com frequência. No entanto, a CP vai ao encontro da EC, afirmando não ser utilizado com muita regularidade. - A EC confessa gostar de usufruir do espaço com maior frequência, justificando-se com a carga horária das crianças e as obrigações da intuição. A resposta vai ao encontro da resposta da TAC quando refere que vão à rua quando não há atividades para fazer. - A CP volta a mencionar o facto de ser um espaço público que não está agregado à instituição, relacionando-o com a sua pouca utilização.

	<p>Benefícios para as crianças</p>	<p>Educadora cooperante - “Correrem sem limitação, exploram a natureza e estão em contacto com a comunidade envolvente.”</p> <p>Técnica de ação educativa - “Contacto com a natureza.”</p> <p>Coordenadora Pedagógica - “... interação com diferentes recursos e materiais.” - “...é mais um local que permite à criança a exploração das suas capacidades, desafiando-a.”</p>	<p>- O contacto com a natureza volta a ser realçado, tanto pelo TAE como pela EC.</p> <p>- A EC nomeia agora enquanto benefício a aproximação criada com a comunidade envolvente, assim como o facto de as crianças poderem andar a correr livremente.</p> <p>- A CP frisa a oportunidade de conhecer e explorar diferentes recursos e materiais. Também realça a oportunidade que é dada às crianças de se desafiarem ainda mais neste contexto, na exploração das mais variadas capacidades.</p>

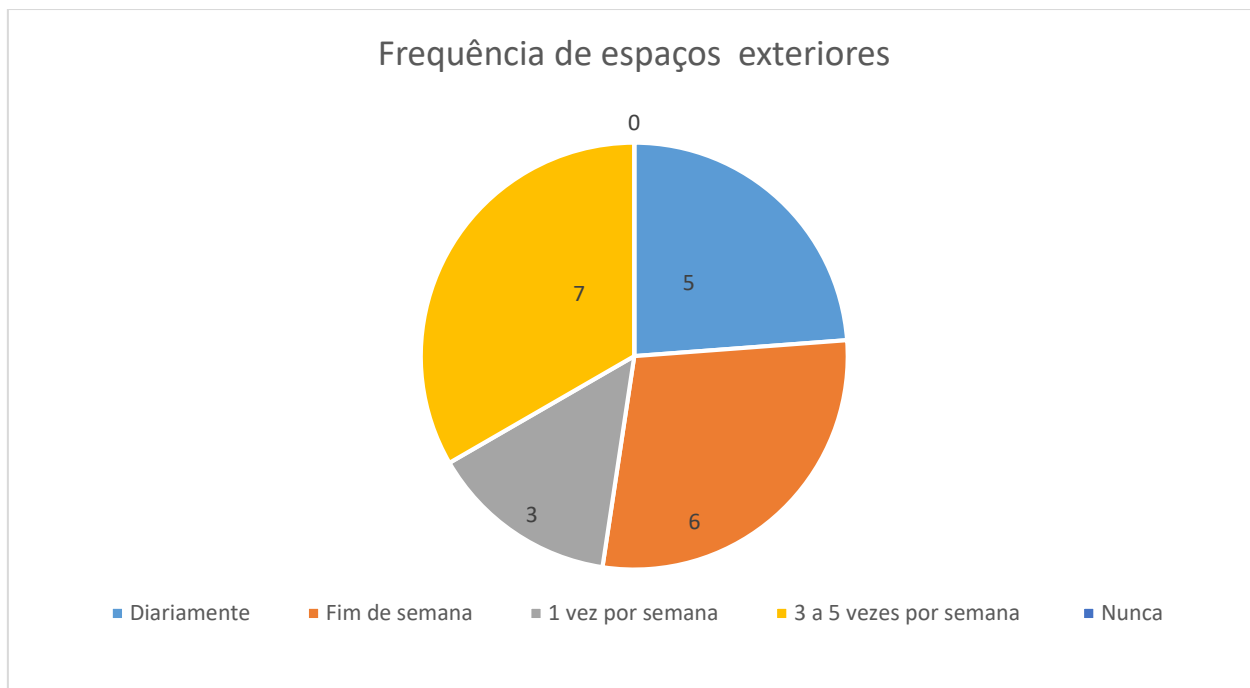
ANEXO L

Análise dos gráficos do
inquérito por questionário
aplicado às Famílias

| | . . | | . .

Figura 4.

Frequência com que leva os seus educandos ao exterior

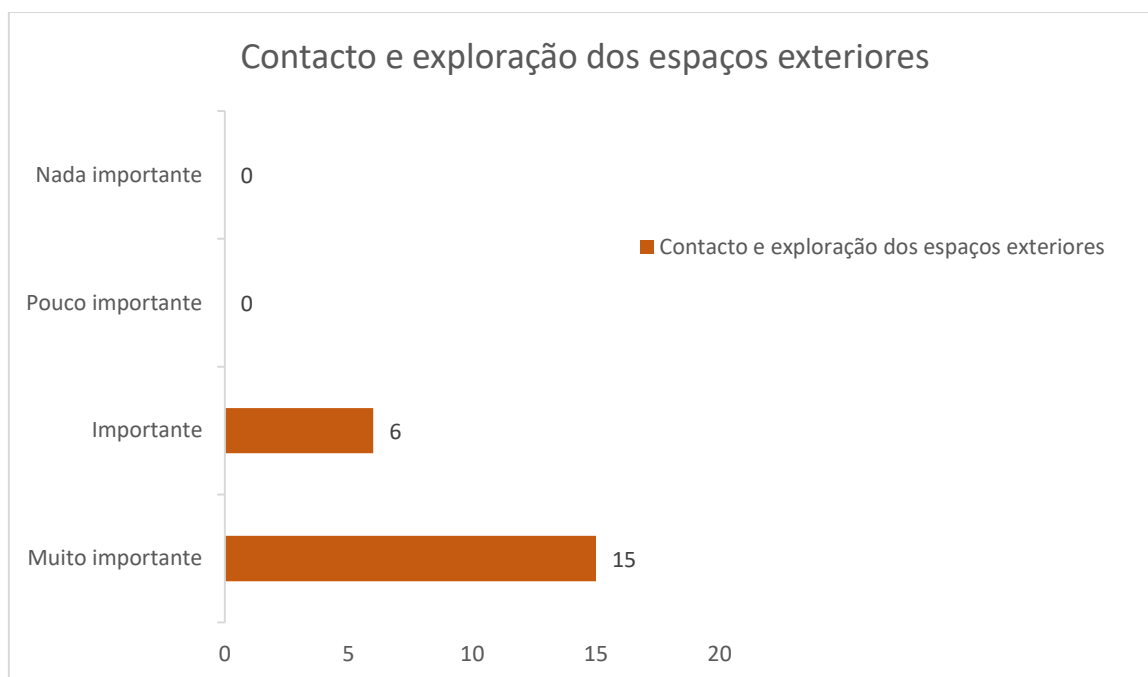


Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Ao analisar-se a *Figura 4*, verifica-se que as famílias levam os seus educandos a brincar no espaço exterior com alguma regularidade. Sete das vinte e uma famílias inquiridas vão entre 3 a 5 vezes por semana brincar para o exterior, embora outras seis assumam ir apenas aos fins de semana. Porém, cinco das famílias questionadas afirmam levar as crianças a brincar no exterior diariamente e somente três dizem frequentar estes espaços 1 vez por semana.

Figura 5.

Importância dada ao contacto com o espaço exterior

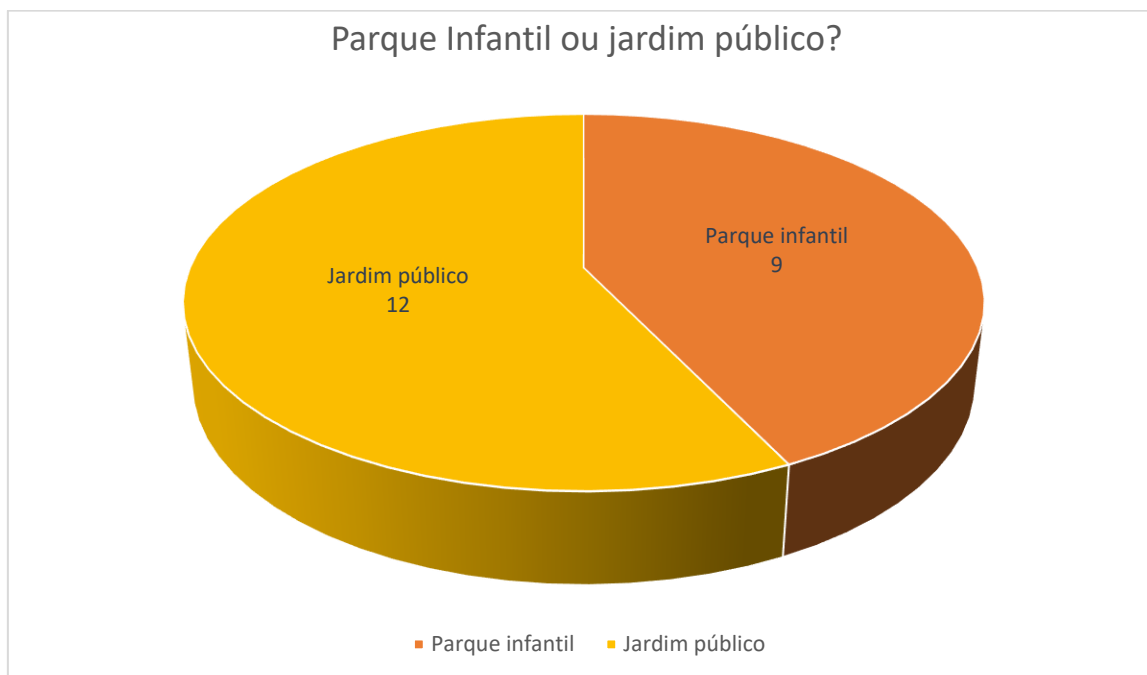


Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Relativamente à questão exposta através da *Figura 5*, a resposta foi unânime para a maioria das famílias (dezasseis) que consideram o contacto e a exploração de espaços exteriores muito importante para o crescimento harmonioso dos seus educandos. Seis das vinte e uma famílias consideraram ser importante, o que revela uma valorização distinta e evidenciada das famílias inquiridas em relação à pertinência e relevância destes espaços. De realçar que não houve qualquer família a escolher a opção **“Pouco importante”** ou **“Nada importante”**.

Figura 6.

Parque infantil ou jardim público

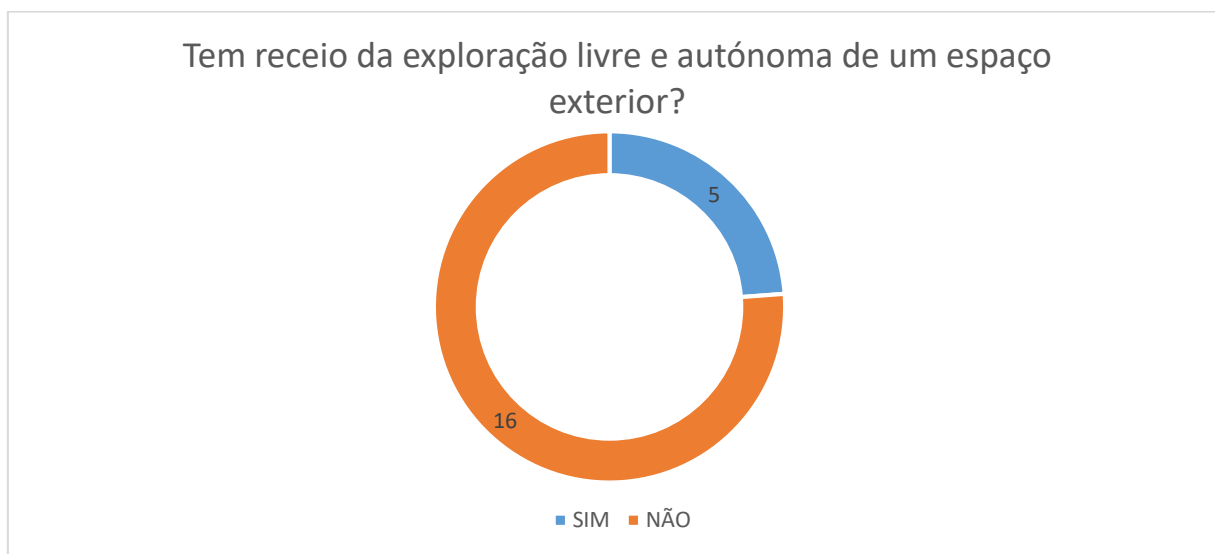


Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Ao questionar-se as famílias sobre o tipo de espaço ao qual preferiam levar os seus educandos para brincar, em ambas as opções, realça-se aspetos distintos a destacar em cada um dos mesmos. Para o Parque infantil, reforçou-se os equipamentos próprios e utensílios de exploração diversos. Já em relação ao Jardim público, salienta-se os espaços verdes, água e oportunidades diversas de exploração. O jardim público foi o local com maior número de respostas (doze famílias preferem o jardim público ao parque infantil), embora os resultados sejam equilibrados.

Figura 7.

Receios em deixar a criança explorar de forma livre e autónoma

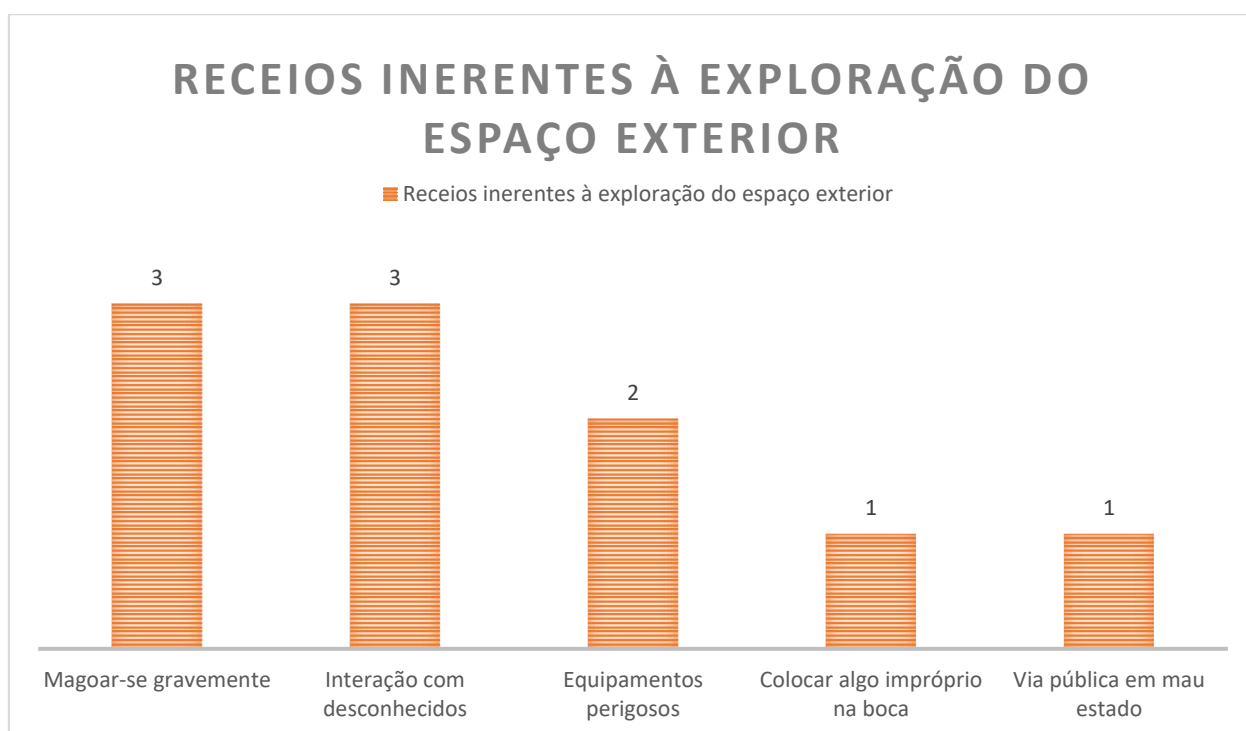


Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

A partir desta questão, a maioria das famílias não revela grandes receios ou desconfortos face à exploração livre e autónoma da criança num espaço exterior. Apenas cinco das vinte e uma famílias inquiridas admitiram ter receios perante estes momentos de exploração. Na figura que se segue, são apresentados os receios evidenciados por estas famílias.

Figura 8.

Receios inerentes à exploração do exterior



Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Ao analisar-se a *Figura 8* acima exposta, verifica-se que os receios mais nomeados entre as famílias estão na possibilidade de se poderem magoar gravemente nestes espaços, assim como o risco mais elevado de as crianças interagirem com desconhecidos. Foi ainda realçada a particularidade de muitos espaços exteriores não estarem equipados de forma adequada, reforçando o perigo inerente aos mesmos, tal como a via pública que, para estas famílias, se encontra, por vezes, em mau estado. O receio de as crianças colocarem algo impróprio na boca também foi evidenciado por uma das cinco famílias, que admitiram ter receios na exploração livre e autónoma das crianças em espaço exterior.

Figura 9.

Conforto e segurança face à utilização do espaço exterior

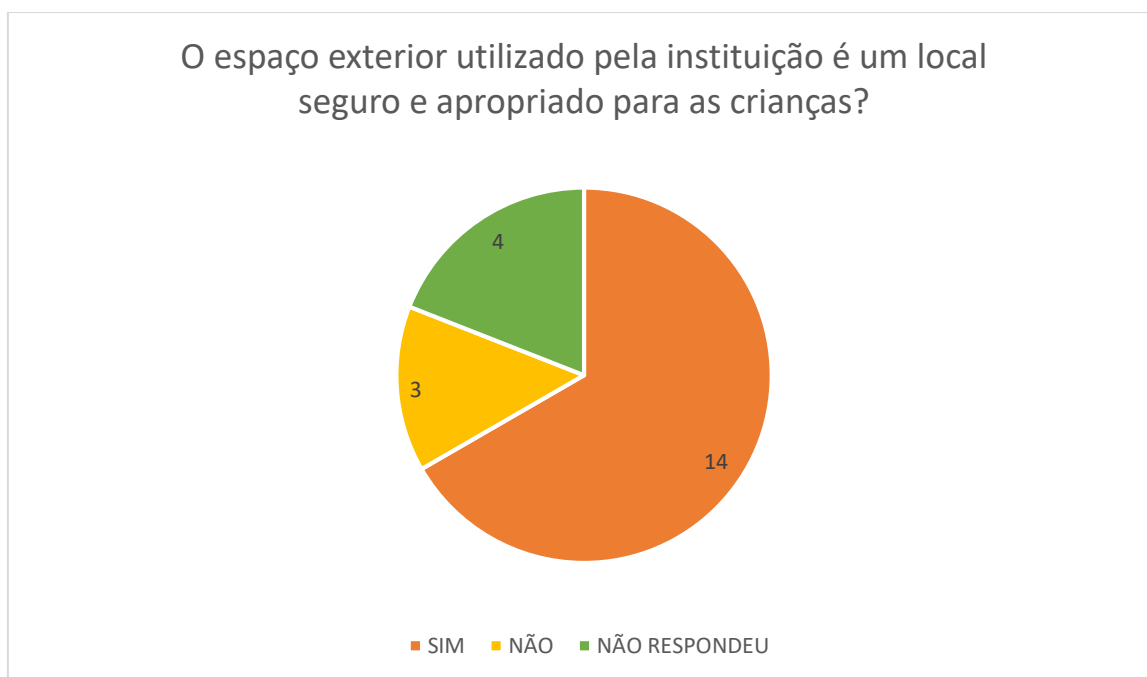


Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

A questão fundamentada pela *Figura 9*, leva a uma rápida reflexão sobre as questões anteriormente já abordadas e que pode revelar alguma incoerência nas respostas, se não forem exploradas de forma mais pormenorizada. Nesta questão, contrariamente ao exposto anteriormente pelas famílias, estas não mencionaram qualquer receio ou constrangimento face à utilização do espaço exterior por parte da instituição, espaço esse que, reforço, não está agregado à mesma. Este conforto e segurança realçado pelas famílias nesta questão pode estar, em muito, relacionado com o facto de existir uma supervisão permanente do adulto, deixando-as mais confortáveis com a decisão, mas também com o facto de estarem seguros com o espaço utilizado. Porém, esta última evidência pode ser contraditória face a algumas respostas obtidas na análise da última pergunta do inquérito por questionário. Vejamos, então, a partir da análise da figura que se segue:

Figura 10.

Local seguro e apropriado para as crianças



Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Na última questão deste inquérito por questionário realizado às famílias, de carácter mais direto (SIM/NÃO), é também solicitado a colaboração dos pais, no intuito de evidenciar as potencialidades do espaço utilizado, enumerando os riscos associados à utilização dos mesmos, transformando-a, rápida e talqualmente, numa resposta mais aberta e participada. No entanto, na abordagem inicial desta questão, denota-se de imediato alguma incoerência em relação à questão abordada e analisada a partir da *Figura 9*, onde as famílias demonstram total e unânime confiança e segurança na exploração deste espaço. Contudo, posteriormente, numa questão que implica maior participação, revelam-se algumas inseguranças em relação à sua utilização. Na tabela abaixo representada (Tabela 4), estão evidenciadas as respostas das famílias, onde expõem aspetos positivos e negativos face à exploração deste espaço exterior, envolvente a toda a comunidade.

Tabela 4.*Potencialidades e riscos associados ao espaço exterior utilizado*

Potencialidades	Riscos associados
Equipamentos apropriados (1)	Poucos equipamentos (3)
Isolado (1)	Estacionamento perto (1)
Amplo espaço verde (3)	Muito espaço – dificulta supervisionamento (2)
Próximo da escola (2)	Possibilidade de abordagem de estranhos (4)
Longe da estrada (1)	Estrada e escadaria próxima (3)
Parque com chão apropriado/protegido (1)	Calçada perigosa (2)
Seguro (2)	Falta de vedação para proteção/limitação (4)
Exploração e contacto com a natureza (4)	Passeio degradado (2)
15 respostas	21 respostas

Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Importa salientar que esta questão (pergunta 9 do inquérito por questionário), por ser solicitada uma resposta aberta e livre, trouxe algumas dificuldades para um levantamento conciso e apropriado face à diversidade de respostas encontradas. No entanto, e depois de uma análise detalhada e particularizada da *Tabela 4*, fundamenta-se, ainda mais, a inconsistência já realçada em tópicos anteriores. Ao todo, foi possível encontrar e realçar quinze potencialidades diversas do espaço exterior que é utilizado pela instituição. Tendo em consideração que catorze das vinte e uma famílias afirmaram que é um espaço apropriado e seguro para as crianças (*Figura 10*), a estabilidade dos dados recolhidos é fiável. De salientar ainda que, para as famílias inquiridas, uma das principais potencialidades deste espaço está, efetivamente, relacionada com o amplo espaço verde que oferece, proporcionando um contacto exploratório mais próximo com a natureza.

Quatro das vinte e uma famílias questionadas consideram que este não é um espaço seguro e apropriado para as crianças. Mais acrescento ainda, que três das vinte

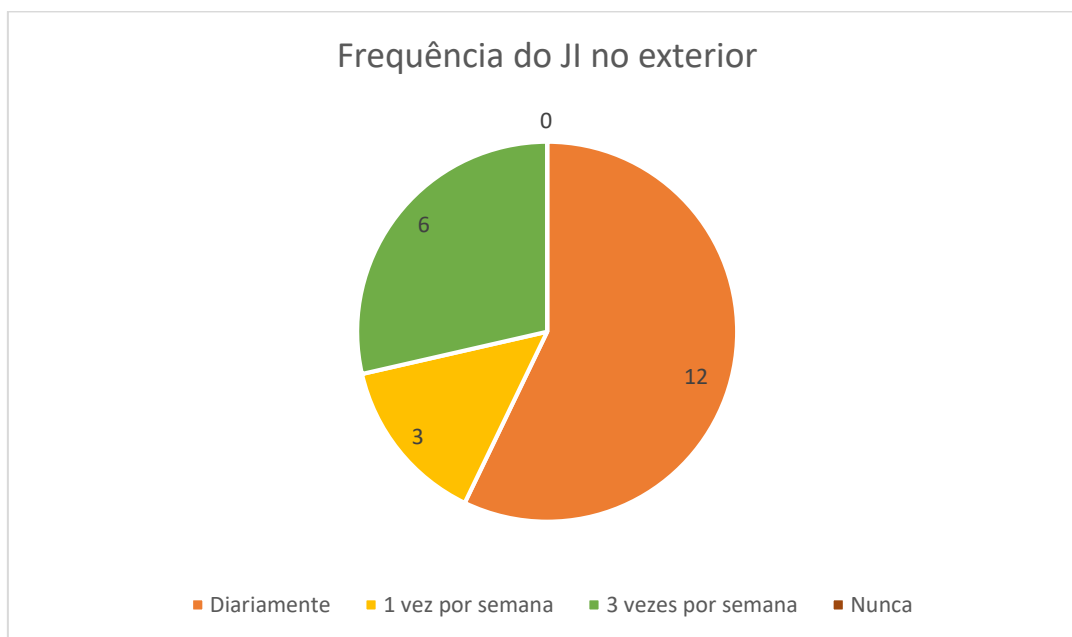
e uma famílias preferiram não se pronunciar ou responder a esta última questão. Porém, é nesta mesma premissa que se pode evidenciar a incoerência e incredibilidade dos dados obtidos em relação à posição das famílias face à utilização deste espaço exterior. Nesta última questão analisada através da *Tabela 4*, obteve-se vinte e uma respostas inerentes a riscos associados à exploração deste espaço, o que dá, na verdade, um risco por cada família. Contudo, esta é uma redundância que não se aplica, uma vez que existiram famílias que não nomearam qualquer risco, tal como outras que evidenciaram mais do que um. O mesmo se verifica para as potencialidades do espaço. É igualmente importante frisar que os riscos mais salientados pelas famílias, centram-se na particularidade de não existir qualquer vedação que limite o espaço ou na forte possibilidade de, em contexto público, as crianças poderem ser abordadas por pessoas estranhas.

Esta inconformidade de dados pode gerar alguns constrangimentos, questionando a veracidade dos mesmos. Todavia, uma análise mais pormenorizada e particularizada de cada uma das questões, pode ajudar na compreensão e conclusões efetivas do mesmo.

Ainda ao encontro do tópico abordado, a figura que se segue (*Figura 11*), correspondente à questão número 6 do inquérito por questionário, pode revelar um pouco mais sobre a perspetiva destas famílias em relação à utilização do espaço exterior por parte dos seus educandos. Vejamos:

Figura 11.

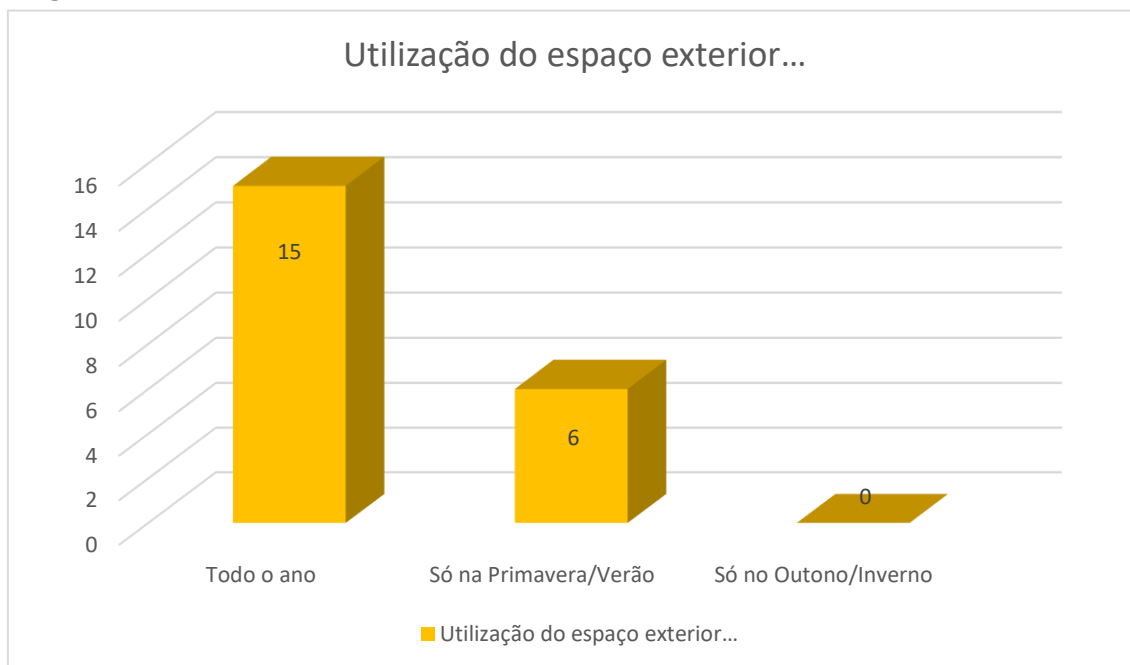
Frequência com que devemos levar as crianças da instituição ao exterior



Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Para doze das vinte e uma famílias desta sala de JI, as crianças deveriam ir para a rua diariamente. Seis famílias consideram que três vezes por semana já seria suficiente e benéfico para as crianças, enquanto que três concordam que uma vez por semana é o necessário. Neste sentido, compreende-se, facilmente, que a grande maioria das famílias desta sala de JI encara com satisfação e agrado o facto destas crianças usufruírem do espaço exterior da comunidade. Não obstante, o facto de três famílias considerarem que levar as crianças à rua uma vez por semana é suficiente, é motivo suficiente para uma clara reflexão sobre o ensino e a escola pré-escolar atual.

Figura 12.

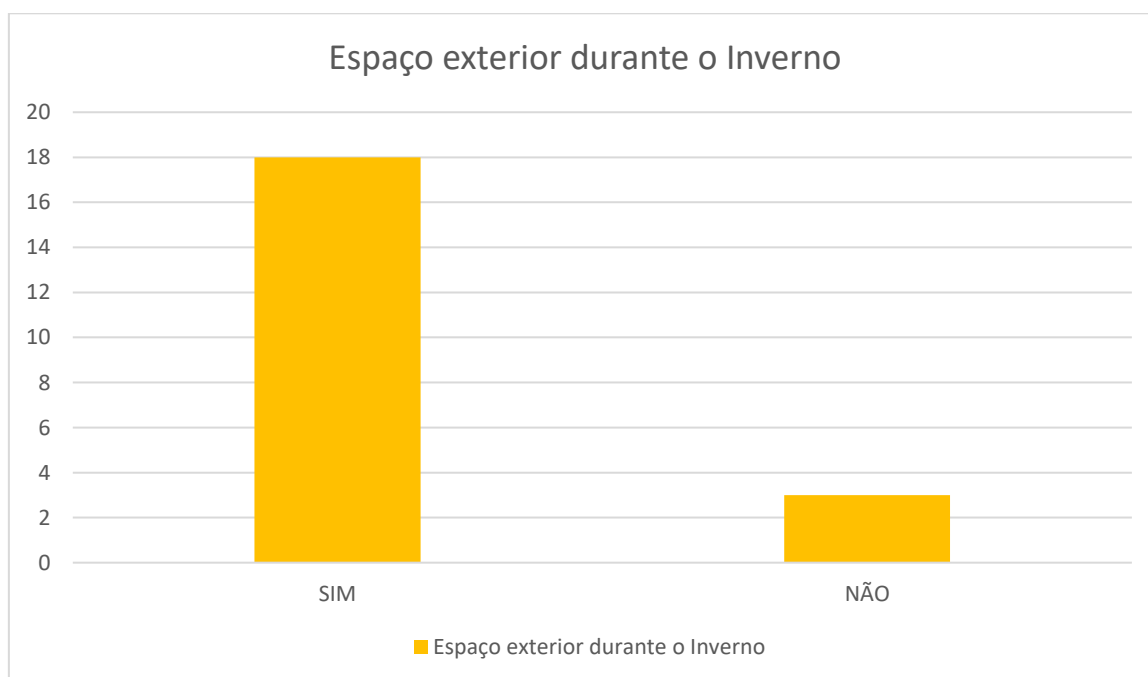


Utilização do espaço exterior todo o ano

Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Figura 13.

Utilização do espaço exterior durante o Inverno



Nota. Dados recolhidos, durante o estágio da PPS II, 2021.

Através da leitura dos gráficos facilmente relacionáveis das *Figuras 12 e 13*, volta-se aqui, e novamente, a realçar, que a maioria destas famílias são a favor de uma utilização do exterior, nomeadamente durante todo o ano. A salientar que apenas seis famílias consideram que devemos utilizar este espaço somente na época Primavera/Verão. No entanto, ao relacionarmos com o gráfico seguinte, observamos que apenas três famílias não dão autorização para que os seus educandos usufruam do espaço exterior durante o inverno, reduzindo significativamente o número anteriormente conseguido. A justificação destas famílias para a inibição da utilização deste espaço durante estas estações tipicamente mais frias é fundamentada no tempo instável e nas doenças que, daí, podem surgir.