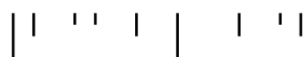


“Onde estão as tuas galochas?” - a importância da exploração da natureza em HighScope

Sofia Margarida Rodrigues da Custódia

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

2021-2022



*“Onde estão as tuas galochas?” - a
importância da exploração da
natureza em HighScope*

Sofia Margarida Rodrigues da Custódia

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

Orientadora: Professora Ana Simões

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Sinto-me privilegiada por ter cruzado o meu caminho com pessoas que sempre me apoiaram e que caminharam junto comigo, sou bastante grata à vida por estas pessoas e gostava de lhes deixar o meu mais sincero agradecimento. Apesar de ser uma pessoa de muitas palavras e de expressar a minha gratidão todos os dias, gostava de salientar as pessoas da minha vida.

Começo por agradecer à base da minha vida – a minha família – o meu companheiro, os meus pais e os meus manos. São o meu alicerce, são a minha força quando ela escapa e o incentivo que me faz querer ser mais e melhor. Obrigada por me apoiarem e ajudarem a alcançar os meus objetivos, obrigada por caminharem comigo todos os dias da minha vida. Aos meus pais, os pilares da minha vida, os que me moldaram às suas imagens, os que me fizeram tornar a mulher que sou hoje. Ao meu querido companheiro, um obrigada especial, pelas “noitadas” de estudo, pelo incentivo em não desistir, por caminhares bem junto a mim.

À mais bela flor do meu jardim, que olha por mim bem lá do alto, obrigada por me teres deixado o teu maior legado: o teu amor, a tua garra e a tua força de lutar. Espero continuar a ser o teu orgulho e obrigada por caminhares comigo de uma forma especial: nas aves que voam no céu, nos jarros que florescem nos campos e nas músicas da Amália que tocam na rádio.

Ao meu querido Janecas, o meu primeiro “aluno”, que se tornou família. Obrigada por me mostrares o que é o coração a bater fora do peito. Obrigada pela confiança, pelo carinho e pela amizade. Ocuparás sempre um grande lugar no meu coração, que será para sempre teu. À querida Ana e ao querido Pedro, obrigada por me terem dado este bem precioso e por serem família.

Aos meus melhores amigos, que enchem a minha vida de cor e alegria, obrigada por serem um porto de abrigo e uma lufada de ar fresco.

Aos colegas com quem fui cruzando o meu percurso académico, obrigada por me fazerem crescer. Em especial às melhores colegas de grupo: Belbas, Sara e Juca, obrigada por serem conforto, abraço e família e por tornarem trabalhos académicos em recordações para a vida.

A todos os docentes que cruzaram o meu percurso académico e que contribuíram para a minha formação enquanto Educadora de Infância. Em especial, à professora Encarnação Silva que guardo com estima, obrigada por plantar em mim o “bichinho” pela literatura para a infância.

Obrigada, estimada professora Ana Simões pela compreensão, pela força, pela compaixão e pela palavra amiga. Um ser humano incrível, com um coração ainda maior, obrigada por nunca duvidar de mim e me querer fazer ser mais e melhor. Obrigada pelos conselhos e pelas sábias palavras.

À equipa educativa que me recebeu na prática, em particular, à Educadora Cooperante, à Auxiliar de Ação Educativa e à Diretora Pedagógica. Obrigada por me fazerem refletir, por me fazerem aprender mais e por me ajudarem a crescer, enquanto profissional e enquanto pessoa. Obrigada pelo abraço amigo e pelas palavras meigas. Obrigada pelo exemplo e por agora me abrirem as portas para fazer parte da equipa... “este é o caminho, só pode ser o caminho!”.

Aos “meus meninos e minhas meninas”, que faram agora parte do meu futuro, que terão sempre um lugar especial no meu coração. Obrigada por confiarem em mim e por me ensinarem tanto!

Por fim, obrigada a todos os que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Farão para sempre parte do meu caminho.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PSS II), pertencente ao 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O principal objetivo deste relatório assenta na descrição de todas as experiências vividas ao longo da prática realizada num contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos, bem como a investigação de um tema que surgiu no decorrer na mesma.

Através das observações feitas na prática, durante os diversos tempos do grupo passados no exterior e do seu próximo contacto com a natureza, bem como todas as oportunidades, proporcionadas pela equipa educativa para que as crianças tivessem esses momentos, apercebi-me da importância da exploração da natureza, privilegiando o modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa: o *HighScope*. Desta reflexão surgiu o tema para a investigação presente neste relatório: **a importância da exploração da natureza em *HighScope*.**

Tendo por base, uma abordagem de investigação qualitativa, este relatório segue as diretrizes de um estudo de caso. Para a recolha dos dados, sustentei-me não só na observação direta participante, que resultou nas notas de campo e nos registos fotográficos, mas também na observação indireta, através das entrevistas realizadas a educadoras das diversas valências da organização socioeducativa em questão, com o objetivo de compreender a conceção sobre a importância da exploração da natureza e esta mesma importância no modelo pedagógico implementado. Nas entrevistas intencionei, também, suscitar a reflexão sobre a importância da exploração da natureza enquanto parte integrante da prática do/a educador/a.

Desmistificando as diferenças entre tempo passado no exterior e contacto com a natureza, baseando-se nos dados recolhidos, a exploração da natureza é um momento fulcral no desenvolvimento e aprendizagem da criança, momento este impulsionador no desenvolvimento de competências e capacidades da mesma. Para além disso, este tempo ajuda as crianças a compreender o mundo à sua volta e a desenvolver a perceção do real. No modelo *HighScope*, este momento é imprescindível porque é através do contacto com o exterior e, conseqüentemente, com a natureza, que se aprende. Apesar da investigação se centrar na importância da exploração da natureza em *HighScope*, é evidente que a exploração da natureza é um momento essencial no quotidiano de qualquer criança.

Palavras-chave: Jardim de Infância; *HighScope*; Exploração da Natureza; Espaço Exterior; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present report was made in the ambit of Supervised Professional Practice II (PPS II), belonging to the 2.º year of master's degree in Pre-School Education. The main objective of this report is based in the description of all the experiences lived throughout the practice carried out in a kindergarten context, with a group of children aged between three and four years, as well as the investigation of a theme that emerged during the previous.

Through the observations made in practice, during the different times the group spent abroad and its close contact with nature, as well as all the opportunities provided by the educational team for children to have these moments, I realized the importance of exploration the nature, privileging the pedagogical model implemented in the socio-educational organization: the *Highscope*. From this reflection emerged the theme for the investigation present in this report: **the importance of exploring nature in *HighScope***.

Based on a qualitative research approach, this report follows the guidelines of a case study. For data collection, I relied not only on direct participant observation, which resulted in field notes and photographic records, but also on indirect observation, through interviews carried out with educators from the different areas of the socio-educational organization in question, with the aim of objective of understanding the conception about the importance of exploring nature and this same importance in the implemented pedagogical model. In the interviews, I also intended to provoke reflection on the importance of exploring nature as an integral part of the educator's practice.

Demystifying the differences between time spent outdoors and contact with nature, based on the data collected, the exploration of nature is a key moment in the development and learning of the child, a moment that boosts the development of skills and abilities of the same. In addition, this time helps children understand the world around them and develop a perception of reality. In the *HighScope* model, this moment is essential because it is through contact with the outside and, consequently, with nature, that one learn. Although the research focuses on the importance of exploring nature in *HighScope*, it is clear that exploring nature is an essential moment in every child's daily life.

Keywords: Kindergarten; *HighScope*; Nature Exploration; Outer space; Development; Learning.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterizar é conhecer: caracterização de uma ação educativa contextualizada	3
2.1. Meio envolvente	4
2.2. Contexto socioeducativo	5
2.3. Equipa educativa	7
2.4. Ambiente educativo	9
2.5. Crianças	14
2.6. Famílias.....	15
3. Refletir é expandir conhecimento: análise reflexiva da intervenção em JI	17
3.1. Intenções para a ação	18
3.2. Processo de intervenção	22
4. Investigar é aprender: investigação em JI	28
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	29
4.2. A importância da exploração da natureza em <i>HighScope</i> – revisão da literatura	31
4.2.1. A importância do tempo passado no exterior.....	31
4.2.2. Exploração do exterior vs. contacto com a natureza.....	35
4.2.3. O <i>HighScope</i> e a natureza	37
4.2.4. O impacto da pandemia.....	39
4.3. Roteiro metodológico e ético	41
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	44
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	61
Considerações Finais	67
Referências	72
Anexos	76

Anexo A.	77
Portefólio da PPS II (Cf. Anexos ao Relatório – documento à parte)	77
Anexo B.	79
Portefólio do MS	79
Anexo C.	81
Carta de apresentação às famílias	81
Anexo D.	83
Consentimento informado para as famílias	83
Anexo E.	85
Consentimento informado para o Portefólio da Criança	85
Anexo F.	87
Modelo da tabela de propostas da organização socioeducativa	87
Anexo G.	89
Carta para as famílias sobre o projeto	89
Anexo H.	91
Guião da entrevista realizada à equipa educativa	91
Anexo I.	95
Transcrição da entrevista realizada à Educadora A	95
Anexo J.	103
Transcrição da entrevista realizada à Educadora B	103
Anexo K.	108
Transcrição da entrevista realizada à Educadora C	108
Anexo L.	113
Roteiro metodológico e ético	113
Anexo M.	125
Análise de conteúdo das notas de campo	125
Anexo N.	142
Análise de conteúdo das entrevistas	142

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Planta da sala de atividades</i>	10
Figura 2. <i>Divisão da sala de atividades por blocos</i>	11
Figura 3. <i>Recreio da creche</i>	13
Figura 4. <i>Recreio do JI</i>	13
Figura 5. <i>Pátio da sala de atividades</i>	13
Figura 6. <i>Horta da organização socioeducativa</i>	13
Figura 7. <i>Recreio coberto</i>	13
Figura 8. <i>Passagem entre o recreio coberto e o recreio da montanha</i>	13
Figura 9. <i>Recreio da montanha</i>	14
Figura 10. <i>Portefólio do Projeto Educativo</i>	26
Figura 11. <i>Parque de estacionamento</i>	29
Figura 12. <i>Recreio do JI</i>	29
Figura 13. <i>Recreio da montanha</i>	30
Figura 14. <i>Jardim das imediações da organização socioeducativa</i>	30
Figura 15. <i>Momento da questão impulsionadora da investigação – “Onde estão as tuas galochas?” (MCB)</i>	30

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza</i>	45
Tabela 2. <i>Categorização das notas de campo – Caracterização do exterior</i> ...	45
Tabela 3. <i>Categorização das notas de campo – Caracterização da prática pedagógica</i>	46
Tabela 4. <i>Categorização das notas de campo – Caracterização da prática pedagógica II</i>	47
Tabela 5. <i>Categorização das notas de campo – Caracterização da prática pedagógica III</i>	47
Tabela 6. <i>Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza II</i>	48
Tabela 7. <i>Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza III</i>	49
Tabela 8. <i>Categorização das notas de campo – Importância da exploração da natureza</i>	50
Tabela 9. <i>Categorização das notas de campo – Importância da exploração da natureza II</i>	50
Tabela 10. <i>Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza IIII</i>	51
Tabela 11. <i>Categorização das entrevistas das educadoras – Perspetivas sobre a importância da exploração em HighScope</i>	52
Tabela 12. <i>Categorização das entrevistas das educadoras – Perspetivas sobre a importância da exploração em HighScope II</i>	54
Tabela 13. <i>Categorização das entrevistas das educadoras – Relação entre as conceções e a prática pedagógica</i>	57
Tabela 14. <i>Categorização das entrevistas das educadoras – Impacto da pandemia na exploração da natureza</i>	59

Lista de Abreviaturas

COR	<i>Child Observation Record</i> (Registo Avançado para a Observação da Criança)
JI	Jardim de Infância
KDIs	<i>Key Developmental Indicators</i> (Indicadores-Chave de Desenvolvimento)
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. Introdução

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge como o culminar da Unidade Curricular (UC) da Prática Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, que se baseou no percurso realizado durante toda a UC, focando-se na investigação.

Ao longo do relatório, tenciono relatar as minhas experiências vividas ao longo deste estágio (de novembro de 2021 a março de 2022), de forma objetiva e fundamentada, com um grupo de crianças de uma organização socioeducativa na valência de Jardim de Infância (JI).

Para tal, comecei por caracterizar e contextualizar os intervenientes da minha prática: as crianças, a equipa educativa e as famílias, bem como os contextos que as envolvem: o contexto socioeducativo, o meio envolvente e o ambiente educativo, baseando-me nas observações realizadas, nos registos recolhidos e no Regulamento Interno da organização socioeducativa.

Destas observações e consequentes reflexões, surgem as intenções pedagógicas planeadas e adequadas aos intervenientes. Um capítulo que contará com a reflexão das intencionalidades educativas, dando resposta às questões: *como fiz? Para que fiz? O que esperava fazer?*

Ainda no âmbito da reflexão constante ao longo da prática, surge o tema da investigação que será abordado no quarto capítulo. Após explicar como emergiu o tema, o mesmo será fundamentado com literatura atual e pertinente. Será apresentado o roteiro metodológico e ético, justificando as escolhas feitas. Com base nos instrumentos de recolha de dados aplicados, será feita a análise dos mesmos. Desta forma, serão analisadas, ao pormenor, as categorizações feitas a partir das notas de campo e das entrevistas realizadas às educadoras.

No último capítulo, tentarei descrever toda a experiência da PPS I e da PPS II e de que forma estas vivências alteraram a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Após as considerações finais, nas quais ressaltarei os tópicos mais importantes, apresentarei as referências, que partiram de toda a literatura que se tornou alicerce para a elaboração deste relatório.

Por fim, surgirão os anexos, todos eles descritos e citados ao longo do relatório, que serviram de peças fundamentais para a elaboração do mesmo.

2. Caracterizar é conhecer:
caracterização de uma ação
educativa contextualizada

| ' ' | ' ' |

Todos os ambientes que rodeiam a criança são intrínsecos ao desenvolvimento e aprendizagem da mesma, uma vez que têm um impacto significativo no seu dia-a-dia. Daí surge a necessidade e importância de contextualizar e caracterizar alguns dos meios que fazem parte do seu quotidiano: o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e as famílias, sendo, também, fulcral caracterizar o grupo de crianças de forma a compreender as observações realizadas, bem como os dados recolhidos e analisados.

Para esta contextualização, foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados - a observação direta (com a elaboração de notas de campo) e a análise documental (do Regulamento Interno do JI da organização socioeducativa em questão, entre outros).

2.1. Meio envolvente

De acordo com Horn e Barbosa (2022), o meio envolvente oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem, porque “as aprendizagens na primeira infância não são resultado de lições, mas de processos de vida, de encontros, de observações, de perguntas, descrições, imitações, resistência, dúvidas, investigações e alterações” (p.49), isto é, “toda a aprendizagem é situada, pois construídas *das* e *nas* relações interpessoais, isto é, contextos e práticas inseridos no processo histórico da vida social” (p.49). Deste modo, é fulcral que se estabeleça uma relação próxima com o meio envolvente, pois que “o meio ambiente em todas as suas dimensões (...) precisa de uma abordagem complexa e interdisciplinar, que possibilite a experiência e supere a visão fragmentada de conhecimento, ampliando a curiosidade pelos saberes e conhecimentos” (Horn & Barbosa, 2022, p.51). Sendo o meio envolvente um recurso rico em explorações e descobertas, tão presente no quotidiano do grupo em questão, é fundamental que seja caracterizado, de forma a compreender a relação próxima que o grupo tem com o contexto.

A organização socioeducativa que me acolheu situa-se no distrito de Lisboa, mais concretamente na freguesia de Alfragide. Apesar de ser uma zona industrial, a organização socioeducativa é uma *mancha verde* no meio da indústria, uma vez que aproveita os seus espaços exteriores para oferecer contacto com a natureza.

Uma vez que grande parte do período da PPS II culminou ainda com as restrições impostas pela pandemia, as visitas realizadas às áreas perto da organização socioeducativa foram mais reduzidas. Contudo, foi possível conhecer dois espaços que eram frequentados pelo grupo regularmente, antes da pandemia: um parque infantil ao ar livre com estruturas em cimento, metal, madeira e cordas, pertencente ao estabelecimento comercial e um jardim fechado, com vários espaços (estruturas de madeira, zona de picnic, anfiteatro, ponte com um pequeno riacho, entre outros), na qual o grupo costuma ir passar algumas manhãs.

Em conversa com a educadora cooperante, a mesma afirma que tenta sempre mobilizar os recursos do meio envolvente para que o grupo tome conhecimento do que os rodeia e, assim, desenvolver competências e capacidades, tais como, a noção espacial. Deste modo, sempre que assim se justifica e, a partir de algum projeto de sala, a equipa educativa aproveita para visitarem espaços da área geográfica da organização socioeducativa de modo a dar a conhecer ao grupo aquilo que os rodeia.

2.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa na qual foi realizada a prática conta com dez anos de experiência, tendo sido criada por uma instituição com quase trinta anos de existência. De acordo com o *site* da organização socioeducativa, o principal objetivo desta instituição é “promover espírito de solidariedade e cooperação”, objetivo este que serviu de mote para alargar a sua área de intervenção, até às mais diversas áreas, chegando assim até à educação. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que incorpora as valências de Berçário, Creche e Jardim de Infância (JI), que têm como compromisso “solidariedade, ética, transparência, confiança e sustentabilidade” (*site* da organização socioeducativa).

A principal finalidade da organização socioeducativa e o principal motivo pela qual foi fundada, é o de dar resposta às necessidades educativas das famílias que trabalham no estabelecimento comercial pertencente às imediações da mesma, daí contar com um horário alargado – 07h00 até às 00h30, de segunda-feira a domingo. Deste modo, a prioridade de admissão é a das crianças de famílias que vivam nesta situação, passando, posteriormente, para a admissão de crianças que vivam na área circundante à organização socioeducativa.

Com um ambiente *acolhedor*, a organização socioeducativa partilha de um edifício comum para as diversas valências; porém, é possível denotar a limitação de cada uma delas. Os espaços das valências são divididos por áreas: berçário, creche e JI. O berçário é composto por duas salas, uma copa, uma casa de banho com fraldário e uma sala de berços, tendo cada sala uma capacidade máxima de 10 bebés. A creche é constituída por quatro salas e uma casa de banho, tendo a si associada um recreio exterior e um pátio, apresentando uma ocupação máxima de 14 crianças, na sala de um ano e 18 crianças na sala dos dois anos. O JI é formado por três salas, uma casa de banho, três pátios e um recreio comum às três salas, sendo que cada grupo poderá ter até 25 crianças por sala.

A organização socioeducativa dispõe também de uma sala polivalente, um refeitório, uma cozinha e três salas técnicas e de coordenação, sendo as mesmas ocupadas pela direção pedagógica e pela psicóloga educacional. Possui ainda um espaço exterior com areia, uma horta e uma montanha, na qual as crianças podem explorar ainda mais a natureza. Existe, também, um parque de estacionamento privativo da organização socioeducativa, para a equipa educativa e para as famílias usufruírem.

A mesma rege-se pelo modelo *HighScope* que se baseia na ideia em que a criança aprende através da ação. De acordo com o *site da Escola Raiz*, responsável por ser a escola modelo da *Associação HighScope em Portugal* (creditada pelo Ministério da Educação Português), através deste modelo as crianças “desenvolvem um pensamento crítico e criativo, matemático e sistemático e skills de resolução de problemas com “as mãos na massa”; (...) eles partem de desafios reais que os motivam para os conteúdos”, que os torna futuros adultos preparados para lidar com o mundo que os rodeia.

Tendo por base o Regulamento Interno relativo ao JI onde decorreu a PPS II, a sua principal missão é “promover o desenvolvimento integral da Criança numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua Família”, revelando ainda que os objetivos se centram no desenvolvimento da criança, uma vez que “têm como objetivo promover o desenvolvimento das Crianças que lhe são confiadas num ambiente securizante, estimulante e potenciador do seu desenvolvimento global, em colaboração com a Família” (Regulamento Interno, 2021, pp. 20).

Deste modo e ainda de acordo com aquele documento, a organização socioeducativa insiste numa relação estrita de cooperação com as famílias, implementando as seguintes estratégias:

- a) Promover a igualdade de oportunidades, numa perspetiva de escola inclusiva;
- b) Valorizar a educação e a aprendizagem ao longo da vida, promovendo a autoconfiança, autonomia e a participação na sociedade do conhecimento;
- c) Desenvolver o gosto pelo conhecimento e pela vida, partindo da realidade individual para uma realidade global;
- d) Proporcionar experiências que facilitem o desenvolvimento sócio afetivo e promovam atitudes positivas e hábitos de vida saudável;
- e) Sensibilizar para o diálogo intercultural e para o conhecimento dos diversos hábitos culturais;
- f) Fomentar e valorizar a Educação para a Cidadania, construindo, de forma cooperada, regras de convivência;
- g) Desenvolver nas Crianças regras de convivência, atitudes de solidariedade e respeito mútuo, como cidadãos responsáveis e intervenientes;
- h) Desenvolver competências, atitudes, valores e predisposições:
- i) Promover o desenvolvimento sustentável, preservando os recursos da natureza e do Planeta;
- j) Proporcionar às Crianças respostas educativas de qualidade adequadas à individualidade de cada Criança. (Regulamento Interno, 2021, p.5).

2.3. Equipa educativa

Antes de descrever a equipa educativa, é importante realçar que esta contextualização se refere à equipa de semana – dia, isto porque, dado a cobertura horária da organização socioeducativa – das 07h00 às 00h30, de segunda a domingo – a mesma integra três equipas: a equipa de semana – dia, a equipa de semana – noite e a equipa de fim-de-semana.

No caso da equipa de semana – dia, a equipa educativa do JI é formada pela diretora pedagógica, pela psicóloga educacional, pelos serviços administrativos, por três educadores de infância e por três auxiliares de ação educativa. Pode contar também com a equipa de creche, formada por três educadoras e três auxiliares de ação educativa. A organização socioeducativa engloba ainda a equipa do berçário, que é composta por uma educadora de infância e quatro auxiliares de ação educativa. Existe ainda uma auxiliar de ação educativa que desempenha um papel polivalente, isto é, não está associada a uma sala, prestando auxílio onde for necessário. A equipa do JI pode também contar com uma equipa permanente de receção formada por duas pessoas, bem como a equipa da cozinha formada por três pessoas e algumas terapeutas e professoras de expressões artísticas. É de ressaltar que todas as salas de atividades são compostas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, sendo que o berçário tem apenas uma educadora de infância que se encarrega de ambas as salas.

Tendo em conta os três elementos comuns às diversas valências, o/a diretor/a pedagógica, os serviços administrativos e o/a psicólogo/a educacional, os mesmos trabalham em colaboração com as equipas de sala. De acordo com o Regulamento Interno do JI, a direção pedagógica encarrega-se de coordenar a equipa; planificar com a equipa; incentivar um ambiente harmonioso; identificar as necessidades ocorrentes; elaborar o plano anual de atividades e de selecionar/recrutar elementos para a equipa (p.23). Já os serviços administrativos, encarregam-se de questões mais burocráticas, como por exemplo “desempenha várias tarefas de carácter administrativo, que incluem atendimento, esclarecimento de dúvidas, informações e processamento de dados” (p.25). Ainda de acordo com o Regulamento Interno do JI, o/a psicólogo/a educacional deve ter um papel ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança realizando “uma intervenção prática no quotidiano educativo, em parceria com a Equipa Pedagógica e Famílias” (p.24), dando especial atenção a casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, aplicando “instrumentos de avaliação informal para utilização no contexto educacional no sentido de despistar situações” (p.24).

Centrando-se na equipa educativa da sala de atividades, a mesma é formada pela educadora de infância e pela auxiliar de ação educativa. O grupo, que é formado pela junção de dois antigos grupos, têm um elemento de referência, sendo que metade do grupo já era seguido pela educadora e o restante grupo pela auxiliar. A relação entre

a equipa educativa da sala, é *harmoniosa* e demonstram uma boa relação laboral, tornando, assim, o ambiente da sala *acolhedor* e *equilibrado*. É de realçar que trabalham em equipa, não havendo distinção entre ambas, mesmo na parte pedagógica, a auxiliar é incluída nas questões do grupo de crianças. Uma vez que existem algumas crianças na sala com Necessidades Educativas Especiais, existem terapeutas e psicólogas que acompanham semanalmente estas crianças de forma a prestar um apoio mais especializado.

O trabalho da equipa da sala de atividades centra-se na partilha, no apoio às brincadeiras e descobertas feitas pelas crianças, na planificação e reflexão em equipa das propostas realizadas, na gestão dos conflitos e no cuidado por uma relação *cooperativa* e *harmoniosa* com as famílias.

No que diz respeito ao Regulamento Interno do JI, o mesmo refere que as funções do/a educador/a de infância passam por fomentar “um ambiente de qualidade educativa, desenvolvendo um trabalho de apoio pedagógico e envolvendo o Auxiliar de Educação no acompanhamento do desenvolvimento da Criança (atividades/ propostas/ observação e registo)” (p. 24), referindo ainda que deve criar uma relação de confiança, não só com a criança e a equipa educativa, mas também com as famílias, observando cautelosamente cada criança no seu dia a dia. As funções do/a auxiliar de ação educativa devem centrar-se na colaboração com o/a educador/a de infância e direcionadas para a criança de forma a “garantir o seu bem-estar, a sua segurança física e afetiva e apoiar o seu desenvolvimento” (p. 25), devendo ainda “assegurar a manutenção, organização e gestão das salas e materiais utilizados, de modo a manter o ambiente utilizado pelo grupo de Crianças em boas condições de higiene e segurança” (p.25).

2.4. Ambiente educativo

Antes de começar a descrever o ambiente educativo, é importante salientar que tanto a organização socioeducativa, como a educadora cooperante se regem pelo modelo *HighScope*, pelo que toda a disposição da sala e dos materiais se baseia nos princípios do modelo. Assim, é essencial compreender, primeiramente, quais são esses princípios e, depois, analisar a disposição da sala de atividades e os respetivos materiais e recursos.

Segundo Epstein e Hohmann (2019), é fulcral preparar o ambiente e os espaços de forma que as crianças consigam aprender através da ação, um dos grandes princípios do modelo, ou seja,

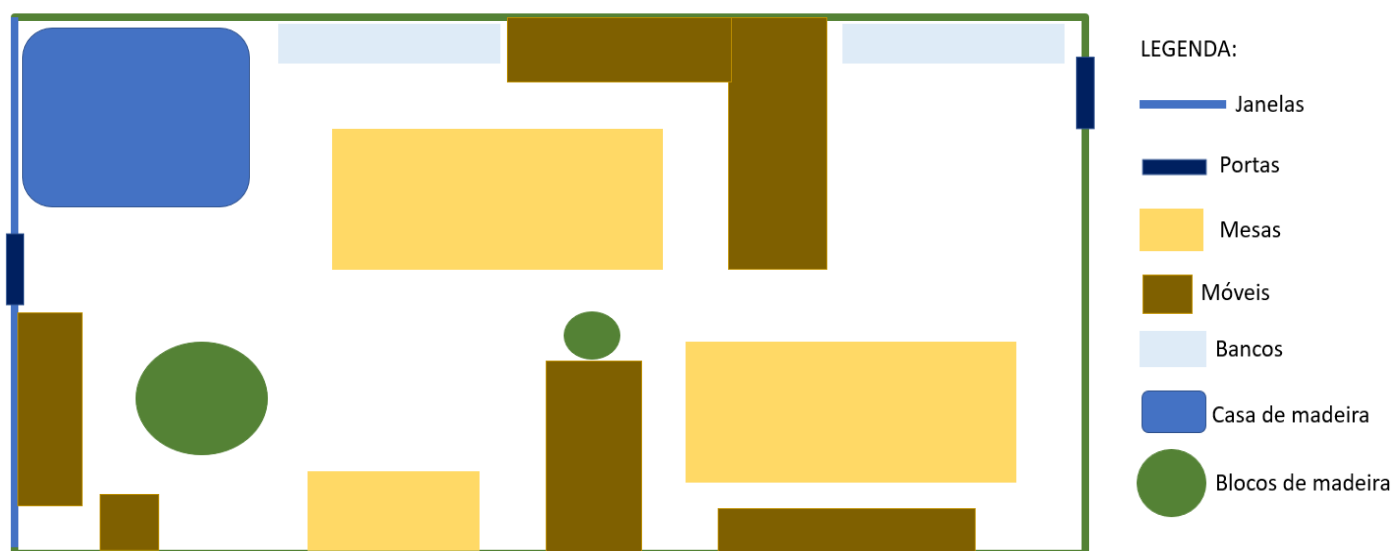
As crianças pequenas precisam de espaço para utilizarem materiais, explorar, criar, e resolver problemas; espaço para se espalharem, andarem à volta, falarem abertamente sobre o que estão a fazer; espaço para trabalharem sozinhas e com os outros; espaço para guardarem os seus pertences e mostrarem as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem a eles, apoiando as suas intenções e interesses (p.172).

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, “os educadores que usam a abordagem *HighScope* organizam os espaços de forma que as crianças possam ter o maior número de possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 174). Assim, a equipa educativa teve em conta os interesses do grupo para a disposição da sala.

A disposição dos materiais e recursos da sala encontra-se organizada de acordo com o que a figura 1 ilustra. (cf. Fig. 1).

Figura 1

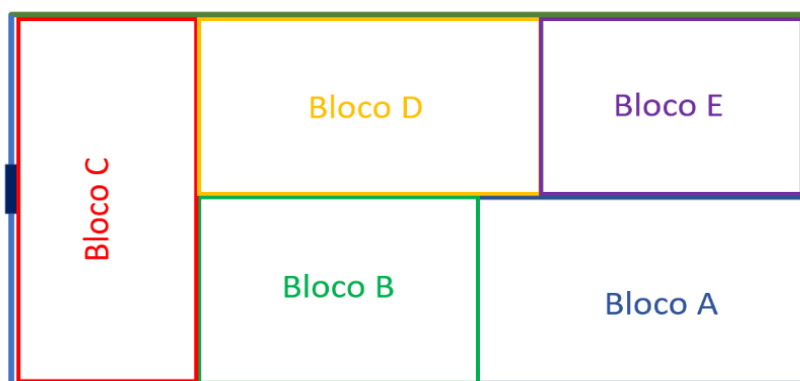
Planta da sala de atividades



Com efeito, a sala de atividades encontra-se dividida em grandes áreas, que foram surgindo ou do interesse do grupo, ou de projetos abordados em sala, sendo dividida por *blocos de conteúdos* (cf. Fig.2).

Figura 2

Divisão da sala de atividades por blocos de conteúdos



Como é possível constatar pela figura apresentada, a sala de atividades encontra-se dividida por grandes áreas. Apesar de não terem nomes para as definir, é possível perceber o conteúdo de cada área.

O bloco A corresponde a uma prateleira que engloba vários jogos de construção, desde puzzles, a blocos de madeira, a jogos de estratégia, sendo quase todos eles jogos de tabuleiro ou de peças soltas. Tem também uma caixa com lanternas (sendo que cada criança tem uma própria), que o grupo procura bastante para as suas brincadeiras.

O bloco B centra-se na natureza, sendo composto por materiais naturais. Existem caixas com materiais específicos ao dispor do grupo: troncos de madeira, pedras, martelos de madeira, pilão e almofariz, lupas, entre outros. Foi também nesta área que foi montado o espaço reservado ao projeto elaborado com o grupo no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP): *“Porque é que os pássaros voam juntos?”*. Nesta área, as crianças tinham acesso a vários livros sobre o tema, a binóculos, a penas, a ninhos e, no final, ao portefólio elaborado sobre todo o projeto. Este bloco dispõe de um tapete de relva sintético onde, por norma, são realizados alguns dos tempos em grande grupo.

O bloco C baseia-se no “faz de conta” dividindo-se em duas grandes áreas: a da cozinha/supermercado e a da casinha de madeira. A parte B1 era inicialmente apenas

a cozinha na qual as crianças davam asas à sua imaginação e preparavam inúmeras refeições, ao mesmo tempo que algumas das crianças brincavam com os bebês; porém, por interesse do grupo, foi introduzida a área do supermercado que contou com uma máquina registadora verdadeira e com prateleiras com bens alimentares e higiênicos, bem como frutas e legumes de plástico. A parte da casa de madeira conta com um espaço *acolhedor* que serve de abrigo ou de um sítio *aprazível* para explorarem livros, visto que, mesmo ao lado, consta uma estante com vários livros, livros estes que são mudados regularmente e que vão ao encontro dos temas explorados em sala.

No bloco D, estão os materiais de artes: lápis de cor (finos e grossos), canetas de feltro (finas e grossas), lápis de cera, tesouras, colas batom, palhinhas, plasticinas, acessórios para a plasticina, folhas de cores, folhas A4 brancas e folhas A3 brancas.

No bloco E, estão todos os materiais de construção. Tem uma estante na qual estão algumas caixas com materiais: equipamento de proteção individual e materiais de obras (martelo, óculos, berbequim, etc), legos, animais, comboios, carros, bonecos, entre outros. No chão, junto ao banco corrido, estão os materiais de construção inseridos na sala de atividades no âmbito do projeto dos tijolos: blocos de madeira, blocos de cimento, blocos de tijolo, tijolos partidos, pás e camiões.

A sala conta ainda com duas mesas, que agora servem para dividir os dois pequenos grupos criados em sala, no âmbito dos princípios do modelo *HighScope*. Conta também com um lavatório e uma bancada bem como um armário embutido na parede para a arrumação.

Uma vez que a organização socioeducativa e o modelo pedagógico implementado pela mesma privilegiam o contacto com a natureza, a instituição possui vários espaços exteriores (figs. 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) para as crianças usufruírem. Existem pátios pequenos (regra geral, correspondentes a cada sala de atividades), no quais realizam propostas e atividades, porém, no caso da sala de atividades na qual realizei a prática, a mesma utiliza-o para realizar as suas refeições, sendo que não utilizam o refeitório para esses momentos. Existem também dois grandes recreios, um comum para a Creche e outro comum para o JI, no qual têm algumas estruturas desafiantes, triciclos, pneus, blocos de madeiras e outros materiais. Existem ainda um pátio que contempla a montanha, um espaço inclinado de terra batida com algumas plantas e árvores, que tem alguns materiais de exploração para as crianças (escadas, cordas, pás...) e também a horta da organização socioeducativa.

Figura 3

Recreio da creche



Figura 4

Recreio do JI



Figura 5

Pátio da sala de atividades



Figura 6

Horta da organização socioeducativa



Figura 7

Recreio coberto



Figura 8

Passagem entre o recreio coberto e o recreio da montanha



Figura 9

Recreio da montanha



2.5. Crianças

Resultante da observação realizada durante a PPS II, foi possível conhecer melhor o grupo de crianças, mais concretamente conhecer os seus interesses, as suas curiosidades e as suas dificuldades. Durante este processo, foi elaborado um portefólio da PPS II (cf. anexo A), no qual consta toda a informação relativa a essas observações, nomeadamente, as notas de campo e a reflexões semanais, registos estes que servirão de base para a caracterização do grupo de crianças.

O grupo de crianças é formado por vinte e cinco crianças, com idades entre os 3 e os 4 anos. É um grupo heterogéneo, com duas crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais o *GMo* que tem um diagnóstico inicial de um *Espetro do Autismo*, não sendo conclusivo qual, e o *SP* que tem um *Espetro do Autismo*, nomeadamente, *Síndrome de Asperger*.

Relativamente ao percurso feito pelas crianças na organização socioeducativa, a maioria já frequenta a mesma desde o ano passado, resultando a formação do grupo a partir de dois grupos antigos: um que era acompanhado pela educadora cooperante, outro que era acompanhado pela auxiliar de ação educativa.

O grupo apresenta uma predisposição para a exploração da natureza e do mundo que as rodeia, demonstrando serem crianças *curiosas*, que gostam de

questionar e de expandir os seus conhecimentos. Os materiais com que têm contacto são o mais real possíveis, isto é, nas mais diversas áreas da sala, as crianças têm acesso a materiais reais, por exemplo, na área da construção as crianças têm tijolos e martelos de madeira; na área do supermercado têm uma máquina registadora real e pacotes reutilizáveis de alimentos. O grupo manifesta, também, um grande interesse por literatura para a infância, pedindo aos adultos que lhes contem as histórias presentes na sala. Porém, este momento não é, obrigatoriamente, em grande grupo, sendo um momento que poderá surgir em qualquer altura do dia.

A resolução de conflitos acontece de uma forma muito natural, uma vez que as crianças estão habituadas, desde cedo, a resolverem os seus próprios problemas conversando com os seus pares, tornando-as mais autónomas. Este incentivo do modelo à resolução de conflitos ajuda-as na harmonia e na relação entre pares, tornando-as crianças mais *calmas* e *felizes*.

A relação que estabelecem com os adultos da sala é uma relação de afetividade, demonstrando ser uma relação de cooperação e entreaajuda. O adulto tenta não ter uma postura interventiva, mas de orientação e de apoio, sempre que a criança o procurar.

O grupo apresenta um desenvolvimento acima do esperado para as idades, demonstrando serem crianças *autónomas*, capazes de tomar decisões e convictas dessas mesmas decisões, tendo a capacidade de justificar as suas vontades e necessidades, tendo assim, uma voz ativa no grupo que se inserem.

2.6. Famílias

As famílias são incluídas no dia-a-dia das crianças do grupo em questão, estando em permanente contacto com a equipa educativa. O contacto entre ambas as partes é estabelecido nos momentos em que vão levar e vão buscar as crianças à organização socioeducativa bem como pela plataforma **ChildDiary**, na qual partilham as mais diversas informações relativas ao grupo.

Existem alguns projetos implementados em sala, nos quais as famílias são englobadas: o lanche especial, que é feito à sexta-feira, em que cada família fica responsável por trazer o lanche para a sala nesse dia, dando a possibilidade de dinamizarem um momento. Têm também duas aves, presentes na sala, que passam todos os fim-de-semanas numa família diferente, tendo o intuito de cuidar delas. São

também convidadas a partilhar os momentos mais importantes passados em famílias, sendo expostos várias fotos, enviadas pelas famílias, num placar presente na sala.

Encontra-se, também, junto à sala de atividades, um vidro no qual a educadora cooperante utiliza como placar para partilhar os momentos vividos, semanalmente, com as famílias, tornando-se, muitas vezes um local de partilha de ideias e informações, uma vez que a mesma o torna interativo, colocando questões direcionadas para as famílias e algumas reflexões para que possam pensar sobre o que acontece com os seus educandos.

A nível socioeconómico e sociodemográfico das famílias, existe uma diversidade considerável entre as mesmas. Das notas de campo analisadas são diversas as profissões registadas entre as famílias das crianças, sendo que grande parte delas passam por profissões ligadas ao estabelecimento comercial do qual a organização socioeducativa faz parte. No entanto, existem famílias que trabalham fora deste estabelecimento, como por exemplo, na área da saúde. Todas as famílias vivem no distrito de Lisboa, à exceção de uma criança que vive no distrito de Setúbal.

3. Refletir é expandir
conhecimento: análise
reflexiva da intervenção em
JI

|' '' | | ''

A análise reflexiva da prática realizada durante a intervenção em JI é o ponto de viragem do processo de construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Tive a oportunidade de ter sido desafiada a refletir constantemente sobre a minha intencionalidade educativa durante toda a investigação, tendo sido fulcral para a conceção das minhas intenções para a ação.

Deste modo, foi fundamental analisar e refletir alguns dos aspetos fulcrais da minha prática de forma a apresentar a minha intervenção durante a PSS II. Neste sentido, analisei e refleti sobre os objetivos, as estratégias, as rotinas, os espaços, o tempo, os materiais e outros tópicos que considerei essenciais para a minha prática, relacionando-os com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

3.1. Intenções para a ação

Durante todo o processo da PSS II que tenho vindo a refletir sobre a conceção de objetivos e intenções antecipadamente à prática em si. O/A educador/a, ao traçar objetivos, quer seja da sua prática, quer seja de uma proposta específica antes de a mesma se realizar, pode estar a condicionar as explorações das crianças. Durante a prática realizada, tentei dar o máximo de espaço à criança para que pudesse ser ela o agente principal do seu processo de desenvolvimento, tendo algumas ideias prévias do que queria alcançar, mas estando predisposta a observar, escutar e dar voz à criança.

Desta forma, surgiram alguns propósitos a alcançar, sendo eles a base para a ação e, conseqüentemente, para a intencionalidade educativa que auxiliam a fundamentar as intenções traçadas para a prática. Estes propósitos baseiam-se em vários princípios que devem ser tomados em conta sempre que estabelecemos uma relação de afetividade e confiança com um grupo de crianças e que se fundamentam em: observar o grupo de crianças; construir uma relação de apoio, cooperação e confiança com cada uma das crianças; respeitar o estágio de desenvolvimento de cada uma delas; otimizar e fomentar as capacidades do grupo; estabelecer oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para cada uma das crianças; potenciar uma voz ativa do grupo, durante o processo de aprendizagem do mesmo.

Antes de começar qualquer prática educativa é imprescindível termos em conta as pessoas com quem nos vamos cruzar, respeitando os seus contextos, as suas crenças e as suas escolhas. A primeira intenção traçada consistiu em **respeitar**

eticamente todos os intervenientes da minha prática. Para que esta intenção fosse cumprida, preparei, antes de começar a prática, alguns documentos para serem entregues às famílias e à equipa educativa. O primeiro documento baseava-se numa breve apresentação pessoal para que me pudessem conhecer um pouco mais, bem como a minha intenção para a prática e a minha postura para a mesma (cf. Anexo C). Posteriormente, foi entregue a cada família um consentimento informado (cf. Anexo D) para poder privar com as crianças e registar certos momentos através de fotografias, protegendo sempre a identidade de cada uma. Foi entregue à família do MS um consentimento informado para que pudesse elaborar um portefólio do mesmo (cf. Anexo E), abordando diversos temas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A segunda intenção, talvez uma das mais importantes uma vez que nos acompanha ao longo de todo o nosso percurso enquanto profissionais de educação, passou por **observar e escutar a criança**. A observação é uma ação fundamental da intencionalidade educativa, pois “ao interagir com as crianças os membros da equipa estão constantemente a observar e a coligir as descobertas sobre as crianças, sendo este o primeiro passo no processo de decisão quanto ao que fazer em seguida para as apoiar” (Epstein & Hohmann, 2019, p.129). Deste modo, o/a educador/a consegue recolher informação sobre o seu grupo e sobre cada uma das crianças, de forma a orientar o processo educativo das mesmas, permitindo-lhes que se desenvolvam e aprendam, sendo elas mesmas o centro deste processo. Com esta intenção, é possível conhecer o grupo, nomeadamente as suas qualidades e dificuldades, bem como analisá-lo dando resposta às suas necessidades e curiosidades, preparando e idealizando propostas adequadas às crianças e ao que querem descobrir.

A observação é uma ação que conduz a uma outra intenção, visto que é através desta ação que “os adultos aprendem a conhecer as crianças. Vêm-nas e ouvem-nas de perto, conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo” (Epstein & Hohmann, 2019, p.129). Neste seguimento, a observação vai conduzir à conceção de uma relação entre o adulto e a criança, relação essa indispensável para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. A partir desta ideia, surge uma nova intenção: **estabelecer uma relação colaborativa, segura e confiante entre o adulto e a criança**. A colaboração é um dos pontos chave do modelo HighScope, uma vez que “em contextos de aprendizagem pela acção, os adultos e as crianças formam parcerias” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 47), tornando-se aliados no processo de aprendizagem.

De acordo com Epstein e Hohmann (2019), o adulto deve estar presente no dia-a-dia da criança, nas mais diversas propostas, que deve explorar e “identificar as intenções da criança (...) ajudando-a a desenvolver a expandir-se em redor da actividade por ela pretendida” (p.47). Ainda em concordância com os autores, deve existir uma relação recíproca entre os dois intervenientes – o adulto e a criança – uma vez que se existir uma relação de parceria entre ambos “apoia melhor o desenvolvimento das crianças do que nas alternativas – nas quais o adulto assume ou um papel dominador, ou um papel passivo ao dirigir, repreender, desviar, ou apenas supervisionar ou ignorar os trabalhos e as brincadeiras das crianças” (p.47). Esta intenção permitirá ao grupo de crianças e a cada uma delas, individualmente, que ganhe confiança com o adulto e assim se sinta segura para partilhar com ele as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas curiosidades.

Depois de refletir sobre dois recursos básicos da educação: a observação e a relação colaborativa, é primordial proporcionar um espaço ativo no quotidiano para que as crianças tenham um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, assim, surge mais uma intenção: **dar uma voz ativa à criança no processo de aprendizagem**. Para além de ser um direito da criança, a mesma deve ter um papel fulcral na sua aprendizagem, ou seja, “encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p.9). Face ao exposto e tendo em conta a reflexão feita ao longo da PPS II sobre a participação das crianças, é urgente que passemos esta conceção da teoria para a prática. A criança tem de ter voz, tem de ser ouvida e tida em conta no seu processo de aprendizagem. Não podemos classificar esta conceção com palavras como “incrível” ou “invulgar”, porque assim, estamos a considerar que é uma intenção que não respeitamos na nossa prática, uma vez que são conceitos que classificam algo raro. A voz ativa da criança neste processo tem de ser algo natural, algo comum e algo feito todos os dias, em todos os momentos, não só na teoria, mas principalmente na prática.

Ao colocarmos a criança no centro do processo educativo, a mesma guiará o decurso do mesmo, dizendo ou mostrando o que quer saber e como quer saber; por essa razão, emergiu uma outra intenção: **preparar propostas adequadas, consoante os interesses do grupo**. Foi uma das intenções sobre a qual mais refleti e mais tive em conta durante toda a prática, deixar que o grupo guiasse o processo de

aprendizagem, dar-lhes liberdade para que explorem, para que conheçam e para que aprendam. Tendo em conta que a prática foi realizada com um grupo de JI, a sua capacidade linguística facilita a que as crianças expressem as suas curiosidades e vontades, tornando-se mais fácil traçar um caminho a seguir. Com base nas observações e nos registos realizados, foi possível conhecer o grupo e a forma como costumavam explorar os temas abordados em sala, focando-se numa exploração livre de materiais concretos – quase sempre relacionados com o tema a ser explorado – ou de propostas nas quais as crianças tivessem liberdade para fazer as suas próprias descobertas, tendo o adulto uma postura de apoio e intervindo apenas quando lhe é solicitado. A maioria das propostas apresentadas tinham este formato, baseando-se nas áreas de maior interesse do grupo, que neste caso, consistia na área da exploração da natureza. Um outro aspeto tido em conta passou pela valorização das descobertas que as crianças faziam ao longo das diversas propostas, nascendo assim um fio condutor sobre as mesmas, isto é, sempre que alguma criança fazia uma nova descoberta, a mesma era convertida numa nova proposta, dando oportunidade às outras crianças do grupo para explorarem de novas formas um determinado material ou recurso.

Uma vez que a organização socioeducativa se rege por um modelo pedagógico – o modelo *HighScope* – era necessário conhecer e compreender mais sobre este modelo curricular e tentar implementá-lo na minha prática e nas propostas apresentadas ao grupo. Assim, estabeleceu-se mais uma intenção: **conhecer e concretizar o modelo pedagógico implementado**. Não foi só necessário ler sobre o tema e observar a rotina do grupo; foi imprescindível percebê-lo e identificar o porquê de o utilizar. Com o avançar da prática, foi se tornando claro que o modelo *HighScope* representa “uma construção progressiva do conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa” (Formosinho, 2013, p.72), modelo este que aposta em refletir para agir. Foi neste princípio que se baseou grande parte da minha prática, pois só assim conseguia ter em consideração quais eram as melhores propostas para o grupo, como prepará-las, como implementá-las e como melhorá-las.

Esta perceção advém do acompanhamento e da relação estabelecida com a equipa educativa. Uma das intenções passava por **trabalhar em colaboração com a equipa educativa**, e considero que esta foi uma intenção imprescindível. Desde o primeiro dia que a Educadora Cooperante fez questão de me incluir nas decisões de sala, nas propostas de atividades e na reflexão dessas propostas. Desde o início que

realizei uma intensa reflexão sobre a minha prática educativa com a equipa de sala que me ajudou a moldar a intencionalidade educativa. Esta reflexão ajudou-me a preparar, mais atentamente, as propostas realizadas com o grupo. Esta relação traz benefícios, não só para nós equipa educativa, mas também para o grupo de crianças, no qual tem um enorme impacto, isto é, “o ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/ desempenha (...) para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional” (Silva et al., 2016, p. 28). Portanto, os elementos da equipa educativa “partilham um mesmo compromisso com a abordagem educacional e trabalham juntos para partilhar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia das estratégias” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 120), de forma a alcançarem um objetivo comum: ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se, apoiando-o durante o processo. Ainda em concordância com Epstein e Hohmann (2019), a relação entre a equipa educativa tem de ser ativa e dinâmica, uma vez que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 120), tendo por base a troca de ideias, a reflexão e a colaboração entre membros da mesma.

Durante o percurso da PPS II, surgiu uma outra intenção que está intrinsecamente ligada com o tema da investigação – **a exploração da natureza em HighScope**. À vista disso, surge a intenção de **compreender a importância da exploração da natureza para o desenvolvimento das crianças**. Tendo sido uma das áreas de conteúdo mais privilegiadas pela organização socioeducativa, a mesma tornou-se no meu tema de investigação, tema este que será analisado detalhadamente no próximo capítulo.

3.2. Processo de intervenção

Baseando-me nos objetivos do modelo *HighScope*, os princípios que defini seguir foram observar, escutar, preparar e refletir, princípios estes que fui aperfeiçoando ao longo de toda a prática. Desde o início da prática que percebi que teria de adaptar a minha intencionalidade educativa ao contexto em questão, só não tinha ideia que me iria identificar tanto com o modelo, querendo saber mais e aprender mais sobre o mesmo. O modelo *HighScope* ajudou-me a ter uma visão completamente diferente da

minha intencionalidade educativa, ajudando-me a redirecioná-la de acordo com os valores e princípios do modelo curricular.

Primeiramente, foi necessário dar prioridade a uma observação direta que me ajudou, não só a fazer registos sobre o grupo e a equipa educativa, mas também a compreender o impacto que o modelo curricular tinha no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para começar, “os membros da equipa de educadores reúnem informação precisa e objetiva todos os dias, observando e interagindo com as crianças, e tomando notas episódicas diárias, baseadas no que vêem e ouvem” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 6), sendo que esta observação conduzirá a um conhecimento mais profundo da criança, visto que, “em cada dia, os adultos podem observar as actividades lúdicas das crianças e os seus estilos de interacção, ouvir a forma como se expressam e aquilo de que falam, e aprender acerca das coisas específicas que interessam a cada uma” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 109). Através da observação, começam a ser estabelecidas relações de proximidade com o grupo e interações, porém, em reflexão com a educadora cooperante, foi possível perceber que nem sempre o diálogo revela tudo sobre a criança. Uma das capacidades que desenvolvi ao longo da prática foi a observação, olhar para a criança e estar atenta às suas intenções, aos seus movimentos, às suas explorações e descobertas. A observação é uma ação rica que nos permite compreender a intenção com que realizam a ação. E foi no decurso da observação que consegui conhecer o grupo, cada uma das crianças, individualmente, os seus interesses, as suas curiosidades, as suas necessidades e as suas dificuldades.

Para a preparação das propostas, e provenientes da observação, as notas de campo tornaram-se importantes aliadas no processo de reflexão para a intencionalidade educativa. Este método é importante, pois “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 144), no qual a equipa educativa junta “detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 144). Desta constante reflexão, surgiram as reflexões semanais construídas sobre determinados temas, que me fizeram refletir sobre a minha prática, a minha intencionalidade educativa e me fizeram (re)pensar em diversos aspetos relacionados com a educação, estabelecendo um paralelismo entre a teoria e a prática. Esta reflexão foi fomentada pela educadora cooperante, que teve um papel indispensável na minha reflexão constante, pois que se sentava comigo para falarmos e pensarmos sobre as propostas que elaborávamos, inquiria-me com tópicos

para pesquisar mais sobre o tema, auxiliava-me na procura de literatura e novas fontes de conhecimento. Foi um constante trabalho em equipa. De facto, foram vários os temas abordados nas reflexões semanais, começando logo por tentar compreender o modelo pedagógico *HighScope* (cf. Anexo A, reflexão semanal das semanas de 15 a 19 de novembro e de 22 a 26 de novembro de 2021), tentando perceber a disposição da sala e como a mesma era tida em conta baseando-se no grupo de crianças em questão (cf. Anexo A, reflexão semanal da semana de 13 a 17 de dezembro de 2021); e desconstruindo a MTP, adaptando-a ao modelo pedagógico implementado (cf. Anexo A, reflexão semanal da semana de 14 a 18 de fevereiro de 2022).

No decorrer das reflexões semanais, foi também emergindo o tema da investigação, com uma reflexão sobre o mesmo: “Com o passar do tempo e com o vasto contacto com o exterior proporcionado ao grupo, começa a tornar-se evidente o tema da investigação a surgir: a importância da exploração da natureza em *HighScope*. Porém, antes de associar este tema ao modelo curricular *HighScope*, é fundamental perceber, por si só, a importância da exploração da natureza.” (cf. Anexo A, reflexão semanal da semana e 31 de janeiro a 4 de fevereiro de 2022). A partir deste momento, comecei a delinear a investigação e a organizá-la para o presente relatório.

Epstein e Hohmann (2019) defendem que a reflexão deve ser um processo contínuo, pois “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passados despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem da criança, e especulam sobre possíveis significados” (p.131), sendo assim possível acompanhar e apoiar as crianças durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Antes de começar a desenvolver um projeto com o grupo, a educadora cooperante começou por me envolver na preparação e planeamento das propostas, sendo que deixou ao meu encargo uma parte de uma das propostas que realizava com o grupo – a exploração de um pinheiro e de pinhas. A partir deste momento, comecei a ganhar consciência de como planear uma proposta, segundo o modelo *HighScope*: ter os *KDIs* (*Key Developmental Indicators - Indicadores-Chave de Desenvolvimento*) pensados, mas não completamente definidos, de forma a não limitar as explorações realizadas pelas crianças; preencher a tabela modelo (cf. Anexo F) das propostas realizadas, que conta com a descrição de como surgiu a proposta, como foi apresentada ao grupo, quais os materiais/recursos utilizados, quais os *KDIs* alcançados, o registo

fotográfico da mesma e uma reflexão fundamentada do que aconteceu no decorrer da proposta. Para a concretização da proposta na prática, foi preciso desenvolver uma noção da disposição dos materiais, pois “os educadores que usam a abordagem HighScope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e que exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 174), para além de que o espaço preparado deve ser convidativo e aliciante à participação da criança na exploração, bem como dispor dos materiais agrupados por categorias de materiais de forma a dar hipóteses ao grupo de conjugar os materiais da forma que quiser. Ainda é preciso estar atenta e adotar uma observação direta de forma a registar as explorações e descobertas feitas pelas crianças, bem como refletir sobre as escolhas feitas para a proposta: o que correu bem e o que poderá melhorar.

No seguimento da concretização do projeto com o grupo **“Porque é que os pássaros voam juntos?”** – comecei a assegurar a rotina do mesmo, sempre em colaboração com a equipa educativa e sobre o olhar atento da mesma, que me ajudou nas minhas dificuldades e me auxiliou com propostas de melhoria e conselhos sobre a prática. Antes de assegurar esta rotina e de me apropriar dela, reuni com a educadora cooperante para traçarmos um caminho a seguir com o projeto: quais as questões levantadas pelo grupo, o que queriam saber, como queriam saber, quais os objetivos a alcançar e quais as propostas a realizar, de acordo com todos estes tópicos. Esta reunião tornou-se recorrente, uma vez que reuníamos todas as semanas, mais do que uma vez, para analisarmos o seguimento do projeto e adaptarmos ao grupo todas as propostas, trocando ideias e expondo idealizações para as propostas, salientado o imprescindível apoio da educadora, mas também a liberdade que me ofereceu para assegurar um projeto com o grupo, dando-me oportunidade de crescer, não só profissionalmente, como também pessoalmente. Ter esta responsabilidade ajudou-me a moldar a minha prática através da experimentação, da reflexão e da consciência de adaptar sempre as propostas ao grupo, mesmo que tivessem de sofrer alterações. Ainda no âmbito das propostas, as mesmas basearam-se, de um modo geral, na exploração livre das crianças, sendo-lhes proporcionados vários materiais e recursos para o fazerem, desenvolvendo várias competências e capacidades, das mais diversas áreas de conteúdo.

Desde o início da implementação do projeto que tentei privilegiar a criança como centro da ação educativa, deixando que a mesma “tomasse as rédeas” e pudesse

conduzir o seu caminho de descoberta. Durante as propostas, considero que este objetivo foi alcançado com sucesso ao longo de toda a prática, através da reflexão, ponderação e alteração das partes a serem melhoradas. Todavia, a maior dificuldade surgiu na parte da divulgação do projeto. Quando o grupo era questionado, nos diversos momentos – *quadro das mensagens, tempo de planejar, tempo de brincadeira livre e tempo de rever* – sobre com quem gostaria de partilhar o que tinham aprendido e o que gostavam de partilhar sobre essa mesma aprendizagem, a maioria das crianças não conseguia responder às perguntas, dizendo, frequentemente, que não queriam partilhar nada em específico, quer com outras salas, quer com as famílias. Para os ajudar nesta fase do projeto e de forma a não esquecer este objetivo anteriormente descrito, preparei um portefólio com todos os momentos do nosso projeto, para que o pudessem relembrar e expressar o que gostaram mais e menos (cf. Figura 10. Portefólio do projeto “**Porque é que os pássaros voam juntos?**”).

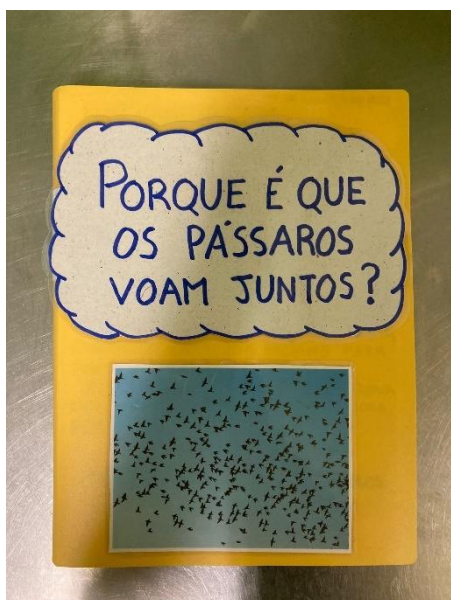


Figura 10
Portefólio do Projeto Educativo

O portefólio serviu de ponte para os dois últimos momentos do projeto: a divulgação e a avaliação. Quando apresentei o recurso ao mesmo durante um dos quadros das mensagens, o grupo começou a reviver todas as propostas realizadas durante o projeto e, quando questionado sobre quais foram as atividades que mais gostaram, as crianças referiram a atividade da projeção do voo das aves e a atividade da exploração e construção de binóculos para a observação de aves. Posteriormente, quando lhes perguntei sobre com quem gostariam de partilhar essas mesmas propostas, o grupo sugeriu que fosse com uma outra sala do JI – a proposta dos

binóculos – e com o berçário – a atividade da projeção do voo das aves. As crianças foram envolvidas em todo o processo, desde a concretização dos convites, à entrega dos mesmos, à preparação das propostas e sua concretização. Durante as divulgações, o grupo foi trocando algumas ideias-chave e descobertas do projeto.

Apesar de não ter havido um momento concreto de divulgação com as famílias, as mesmas tiveram acesso a toda a informação do projeto. Numa fase inicial, as famílias receberam uma carta (cf. Anexo G) que explicava os tópicos principais do projeto: como surgiu, o que iríamos trabalhar e um convite para as famílias participarem na elaboração do mesmo. Durante a sua implementação, foi criado um quadro com todos os momentos do projeto e todas as principais descobertas feitas. No fim, o portefólio elaborado ficou em sala, na área criada para a observação das aves, de forma que pudessem rever, sempre que necessário, as propostas que vivemos ao longo de todo o projeto.

No decorrer deste processo, foi feita a avaliação do projeto, ainda que de uma forma indireta. Foi através da observação, do questionamento e da partilha, que as crianças foram revelando o que gostaram mais de fazer e o que gostaram menos de fazer. Para complementar a avaliação, foi ainda elaborado um portefólio de uma das crianças do grupo (cf. Anexo B) que se baseou no desenvolvimento e aprendizagem da mesma no percurso da prática, tendo optado por seguir o modelo do *COR (Child Observation Record – Registo Avançado para a Observação da Criança)*. De acordo com Epstein e Hohmann (2019), o COR consiste num sistema de avaliação da criança e é um “instrumento validado, baseado na observação” (p. 155) que “avalia crianças desde a infância (...) em todas as áreas de desenvolvimento” (pp. 155-156).

Das intenções que foram colocadas em prática e considerando que todas elas foram cumpridas, foco-me agora no tema que surgiu ao longo da ação e que será investigado ao pormenor no próximo capítulo, começando por apresentar como surgiu o tema; posteriormente fundamentando-o com literatura apropriada, relevante e atual; passando para o roteiro ético e metodológico; e por fim terminando com a apresentação e análise dos dados recolhidos.

4. Investigar é aprender:
investigação em JI

| | ' ' | | ' ' |

Resultante da intervenção feita no contexto do JI, foi realizada uma investigação que surgiu de uma dimensão presente, quer no dia-a-dia do grupo de crianças, quer nos espaços da organização socioeducativa. Desta forma, e tendo em conta o período que vivemos anteriormente, surgiu a necessidade de explorar, analisar e refletir sobre este tema que foi surgindo e suscitando alguma curiosidade. Assim sendo, este capítulo foca-se na investigação da problemática que emergiu no contexto socioeducativo.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

O grupo de crianças com o qual intervimos no âmbito da PPS II demonstrava um interesse significativo pelo espaço exterior e pela natureza. Com efeito, existiu uma situação em concreto que me fez despertar interesse para o tema: ao conversar com a educadora cooperante, foi possível perceber que, desde cedo, sempre potenciou o contacto com a natureza, quer através de recursos e materiais disponíveis na organização socioeducativa, quer através de oportunidades de exploração fora da instituição, o que fez com que o grupo despertasse um interesse para esta área de conteúdo. Os primeiros contactos com o grupo e a equipa educativa fizeram-me ficar *fascinada* pela forma como encaixavam o contacto com o exterior na sua rotina diária, desde almoçarem sempre no exterior, até ao fazerem os tempos de exterior nos mais diversos espaços – pátios, recreio do JI, recreio da Creche, recreio da montanha, parque de estacionamento, parque infantil, jardim...

Figura 11

Parque de estacionamento

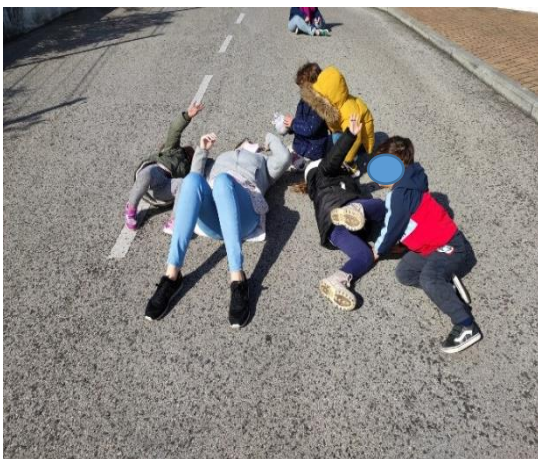


Figura 12

Recreio do JI



Figura 13

Recreio da montanha



Figura 14

Jardim das imediações da organização socioeducativa



Logo na segunda semana de prática, numa manhã de chuva, assim que cheguei à organização socioeducativa, deparei-me com o grupo a trocar os seus sapatos por galochas, bem como os seus casacos por impermeáveis. Quando me aproximei do grupo, uma das crianças olhou para mim muito surpreendida dizendo “*Onde estão as tuas galochas?*” (MCB) e, enquanto continuávamos o diálogo, a criança argumentava dizendo que estava a chover e questionando-me se me tinha esquecido delas, demonstrando ser algo natural do seu dia-a-dia.

Figura 15

Momento da questão impulsionadora da investigação – “Onde estão as tuas galochas?” (MCB)



Esta questão fez-me refletir sobre o meu percurso profissional e sobre as diferenças (visíveis) que existiam nos diferentes contextos, resultantes deste contacto com o exterior.

Foi tendo por base e em consideração as reflexões realizadas com a equipa educativa e as observações realizadas ao grupo de crianças, que surgiu o tema de investigação para o presente relatório: **“Onde estão as tuas galochas?” – a importância da natureza em HighScope**”. A partir desse momento, defini os seguintes objetivos para a investigação: **(i) Compreender o impacto da natureza na importância do tempo passado no exterior; (ii) Analisar as potencialidades do contacto com a natureza para a criança; (iii) Perceber as diferenças entre exploração do exterior e contacto com a natureza; (iv) Verificar as diferenças na exploração da natureza feita pelas diversas valências de pré-escolar; (v) Caracterizar as conceções dos/as educadores/as de infância sobre a importância da exploração da natureza, segundo o modelo HighScope e (vi) Compreender se a pandemia teve impacto no tempo passado no exterior.**

No sentido de dar seguimento a esta investigação, considereei imprescindível refletir e fundamentar sobre os seguintes temas: a importância do tempo passado no exterior; exploração do exterior vs. contacto com a natureza; o HighScope e a natureza; e o impacto da pandemia na criança e no tempo passado no exterior.

O próximo subcapítulo apresenta a revisão de literatura que realizei em torno destas questões.

4.2. A importância da exploração da natureza em HighScope – revisão da literatura

4.2.1. A importância do tempo passado no exterior

Autores como Hanscom (2018), Neto (2020) e Cruz (2022), defendem que a redução de tempo passado no exterior tem fortes consequências na vida do ser humano, principalmente quando são crianças, uma vez que é nesse estágio que se dá o maior pico de desenvolvimento e crescimento. Deste modo, “é preciso focar no papel dos espaços externos das escolas (...) e indicar a necessidade de abrir as portas da escola infantil para favorecer o desenvolvimento mais rico e pleno das crianças” (Cruz, 2022, p. xii). O tempo de exterior é fulcral porque “a brincadeira ao ar livre é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e

motor nas crianças” (Hanscom, 2018, p.15). Contudo, não é dada a devida importância quando este tempo é reduzido ou quase nulo na vida das nossas crianças e esta redução pode estar na origem de problemas sociais, emocionais e, mesmo, motores. Segundo Hanscom (2018), existem inúmeros problemas que surgem da falta de contacto com o exterior, desde problemas socialização com os outros, a controlo de emoções, a problemas de concentração, a dificuldades e atrofia motoras, a problemas respiratórios e de visão. São problemas que, na maioria das vezes, surgem pela falta de tempo passado ao ar livre, isto porque “na natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (p. 15). Sem este tempo de exterior, as crianças “estão a ficar mais fracas, menos resilientes e menos criativas. Têm dificuldade em prestar atenção na escola, em controlar emoções e em interagir com segurança no seu ambiente” (Hanscom, 2018, p.38).

Neto (2020) defende que vivemos um período preocupante para o desenvolvimento da criança, visto que “vive-se um tempo de medo e culpabilização, ocultando a consciência crítica e o sentido de curiosidade e descoberta de nós próprios dos outros e do mundo” (p.45), referindo ainda que é urgente darmos “espaço e tempo para o jogo nas nossas vidas, para procurar prazer, capacidade de adaptação e felicidade, visando um desenvolvimento sustentável em termos de saúde física e mental” (p.45). Com estes constrangimentos, o tempo de exterior diminui e “isto reflete-se inevitavelmente no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças” (Neto, 2020, p.59), preocupando ainda mais educadores, professores, médicos e pais quando

por outro lado, verifica-se um aumento significativo de desordens mentais que incluem a ansiedade, a depressão, a hiperatividade e o défice de atenção e pensamentos de suicídio na transição da adolescência para a idade adulta, além da tendência crescente para o excesso de peso e a obesidade, a diabetes, doenças cardíacas e respiratórias (Neto, 2020, p.59).

Apesar dos problemas acima descritos não poderem ser erradicados com o contacto e tempo passado exterior, este tempo poderá tornar-se numa solução viável para o controlo dos mesmos, uma vez que a “brincadeira ativa e livre – de preferência, ao ar livre – é essencial para o desenvolvimento sensorial e motor” (Hanscom, 2018

p.39) da criança. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017), apesar da preparação, por parte do educador, de oportunidades de tempo para brincadeira no exterior ser “um processo que exige tempo, pensamento reflexivo e crítico, planeamento cuidadoso e disponibilidade para aprender a partir de diferentes ensaios, erros e sucesso” (p.160), estas oportunidades surgem como um trabalho “profundamente recompensador pela influência positiva que pode exercer no desenvolvimento e aprendizagem da criança” (p.160), que ajudará a mesma a desenvolver-se e a aprender sobre o mundo que a rodeia. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et.al., 2016), é evidente que a exploração da natureza é imprescindível no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva et al., 2016, p. 85), pelo que as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas neste contacto com exterior criam “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como (...) o contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p.85).

O contacto com o exterior, traz inúmeros benefícios para a criança, devendo ser valorizado, visto que, em ambientes naturais, a atividade física das crianças aumenta e as suas competências motoras melhoram, bem como a qualidade de sono das crianças. A brincadeira dirigida pelas crianças também parece aumentar, promovendo a tomada de decisões, a resolução de problemas, a autorregulação, os comportamentos pró-sociais, a autonomia e a autoestima das crianças. O contacto com espaços exteriores verdes também tem um efeito positivo nos níveis de stress das crianças, sugerindo que o ambiente natural é restaurador e influencia positivamente o bem-estar das crianças (Fialho, 2020, p. xx).

Em concordância com Neto (2020), a infância é “profundamente marcada pelas experiências de contacto com a Natureza” (p.151), pois “sair de casa e desfrutar o ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social” (p.151). O contacto com a natureza oferece-nos enriquecedoras oportunidades de aprendizagem, uma vez que “criar conexão com a Natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento” (Neto, 2020, p.152).

Hanscom (2018) defende que “a brincadeira ativa livre no espaço exterior está a tornar-se rara” (p.83). Porém, devemos dar liberdade à criança para que brinque nos espaços exteriores, devemos dar-lhes liberdade para que se mexam, corram, saltem, explorem, descubram, que estimulem os seus sentidos e a sua motricidade. Ainda de acordo com a autora, esta liberdade é fulcral e, por isso, devemos começar “a introduzir mais oportunidades para brincadeira e movimento” (Hanscom, 2018, p. 83), uma vez que “os corpos e as mentes das crianças dependem desta brincadeira livre e ativa para prosperarem” (p. 83), considerando ainda que “a brincadeira não supervisionada nem restrita é uma das oportunidades educativas mais valiosas que podemos oferecer” (Hanscom, 2018, p.83).

A brincadeira no exterior tem um impacto direto no desenvolvimento motor, social e emocional das crianças. Se por um lado “a brincadeira livre desenvolve músculos e ossos fortes, fundamentais para a estabilidade, prevenção de lesões, resistência e força” (Hanscom, 2018, p.88), por outro, “as crianças precisam de se mexer durante várias horas todos os dias para poderem colher os benefícios sensoriais, cognitivos e de saúde que desenvolvam crianças fortes e capazes” (Hanscom, 2018, p.93).

Assim sendo, “a brincadeira ativa é fundamental para o desenvolvimento do corpo e da mente. Permite à criança desenvolver criatividade, capacidade de pensamento crítico, autoconfiança, regulação de emoções e sistemas sensoriais e imunes saudáveis” (Hanscom, 2018, p.20).

A exploração e o contacto com a natureza tornam-se peças fundamentais para a interdisciplinaridade, nomeadamente para a área do conhecimento do mundo, pois “brincar na natureza na primeira infância é ainda um excelente meio para aumentar o interesse e a compreensão da ciência” (Coelho et al., 2015, p. 113). Segundo Coelho et al. (2015), é este primeiro contacto com o meio ambiente que se torna “a base para a posterior compreensão das ciências naturais e promove melhores tomadas de decisão ambientais” (p.113), reforçando ainda que este “contacto com a natureza promove nas crianças uma melhor aquisição de conhecimentos relacionados com a biodiversidade” (p.113).

Mas, quando se menciona a exploração da natureza, frequentemente se associa à exploração do exterior; no entanto, *será que estamos a referimo-nos ao mesmo? Será que podemos explorar o exterior e a natureza em conjunto? Será que, ao explorarmos o exterior, estamos também a explorar a natureza?*

4.2.2. Exploração do exterior vs. contacto com a natureza

Se à primeira vista parecem ter a mesma definição, a exploração do exterior pode não significar um contacto com a natureza e vice-versa. Contudo, apesar de não serem termos sinónimos, são termos que se podem complementar, ou seja, não podemos considerar que a exploração do exterior é o mesmo que darmos oportunidade à criança de privar com a natureza, não obstante serem dimensões que se interligam. Em concordância com Neto (2020), estes dois termos apresentam uma relação estrita no que concerne ao desafio constante de criar oportunidades de aprendizagem, isto é, “a relação do ar livre e a Natureza fornece condições especiais e desafiantes num ambiente enriquecido, que potencializa a formação de competência motoras, emocionais e sociais” (p.161); deste modo, é fulcral que o significado dos dois termos seja posto em prática em conjunto, retirando o melhor de cada um.

Ao pensarmos no espaço exterior como integrante da exploração da natureza, consideramos as oportunidades que podem surgir desse contexto, pois é no espaço exterior que as crianças podem

experienciar várias atividades, como andar à chuva, sujar-se, saltar nas poças de água, subir às árvores, esconder-se na vegetação (lugares secretos), correr, perseguir, ser perseguidas e lutar, fazer construções e experiências com água, terra, lama, areia, paus e pauzinhos, etc., equilibrar-se, balancear-se, saltar mais alto e mais longe, escorregar, rebolar, patinar, brincar com materiais soltos (tralha), dispor bancas e ferramentas para trabalhar a madeira, ter materiais e espaços para jogos (...), observar e estudar fenómenos da Natureza (Sol, Lua, céu, clima, insetos, flores, arbustos, terra, jardinagem e outros)” (Neto, 2020, p.139).

Logo, “o objetivo, para as crianças, será passar de pequenos prisioneiros na sala de aula a pequenos exploradores, na procura de conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)” (Neto, 2020, p.139), podendo-se assim relacionar o tempo do exterior com a exploração da natureza. Bilton, Bento e Dias (2017), referem ainda que é urgente que se estabeleça uma relação próxima entre a natureza e o tempo passado no exterior, visto que “o despertar para o esplendor da Natureza está na base da ação pedagógica no exterior” (p.31), pelo que será mais benéfico que estes conceitos se “unam”.

Coelho et al. (2015) reforça que “brincar na natureza não é apenas brincar ao ar livre” (p.113), pois esta brincadeira deve acontecer num espaço natural, onde as crianças podem explorar os seus materiais e recursos, desenvolvendo a sua criatividade e predisposição para o mundo que a rodeia. Portanto, o tempo de exterior, nem sempre pode ser considerado um momento de exploração de natureza, uma vez que, se não existirem materiais e recursos do meio ambiente à disposição, as crianças não desenvolvem um contacto próximo com a natureza.

Mas, se é pretendido que “as crianças cresçam para a natureza, criando laços com ela, é necessário promover atividades livres na natureza” (Coelho et al., 2015, p.113), isto é, “criar oportunidades para promover a aprendizagem da natureza, usando-a como fonte de aprendizagem e de investigação, e oferecer oportunidades diárias às crianças para experienciar” (Coelho et al., 2015, p.113). Para que estes momentos aconteçam e para que as crianças tenham ocasiões para irem para os espaços exteriores explorarem a natureza, é necessário que o adulto tenha um papel ativo, de forma a proporcionar estas oportunidades de aprendizagem. Para a disposição de oportunidades de exploração é necessária uma postura ativa e intencional por parte do/a educador/a, pois “brincar e ser ativo na Natureza implica a mudança para novas abordagens pedagógicas, que mobilizem as crianças a aprender através da curiosidade” (Neto, 2020, p.161).

Neste âmbito, o/a educador/a, primeiramente, tem de desenvolver a consciência de que deve aceitar o espaço exterior como um ambiente pedagógico que “exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (Bento & Portugal, 2016, p.92), para que, desta maneira, consiga refletir “sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 27). Desta forma, o/a educador/a deve preparar e adequar as oportunidades de aprendizagem ao grupo em questão, privilegiando, sempre que possível, o contacto e exploração da natureza.

Todavia, a intervenção do adulto pode nem sempre ser positiva para as explorações da criança, uma vez que “a intervenção do adulto pode ser prejudicial quando este se precipita a oferecer soluções sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.68) e, assim, com esta intervenção, “desperdiçam-se oportunidades ricas para o

desenvolvimento e superação de capacidades pessoais, enfraquecendo-se também o sentido de competência e de confiança da criança” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.68).

A partir do momento em que o adulto cria oportunidades para que se dê esta exploração, está a ajudar a criança a desenvolver-se, pois “a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e aprendizagem mais interessante” (Coelho et al., 2015, p. 113), conduzindo ao desenvolvimento da “concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação; competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (Coelho et al., 2015, p.113), conseguindo ainda apresentar “melhorias em diferentes domínios, como o cognitivo, o social e o afetivo (Coelho et al., 2015, p.113). Então, cabe ao/à educador/a “o papel de mediar e incentivar estas práticas educativas, que apoiam e estimulam as crianças nas suas descobertas, que encaram o brincar como oportunidade de exploração e que o tempo, o espaço e o apoio são fatores presentes e indispensáveis para que as crianças possam aprofundar as suas aprendizagens” (Coelho et al., 2015, p. 115), e é neste apoio e incentivo que o modelo *HighScope* alicerça os seus princípios.

4.2.3. O *HighScope* e a natureza

No que diz respeito ao tempo passado no exterior, o currículo do pré-escolar *HighScope* começa por referir que “no tempo de exterior de um programa *HighScope*, as crianças desenvolvem actividades lúdicas fisicamente activas, com apoio de adultos atentos e divertidos” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 374), frisando a importância do papel da criança e do papel de adulto nesta exploração. Porém, antes de explorar a importância deste momento, é importante perceber o que ele representa.

De acordo com Epstein e Hohmann (2019), o tempo passado no exterior representa um *leque* de oportunidades diárias para que as crianças possam explorar o mundo que a rodeia, assim “as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experienciam a mudança das condições meteorológicas e das estações do ano” (p.374), transformando-se não só num momento de brincadeira energética e social, mas numa excelente oportunidade de aprendizagem, já que “no tempo de recreio, as crianças constroem e testam o conhecimento sobre pessoas, coisas e acções do seu mundo mais imediato” (p.375).

Com efeito, é notável o “peso” do tempo de exterior no modelo *HighScope*, tornando-se indispensável na rotina deste modelo pedagógico, na medida em que “o

tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 376). De facto,

no tempo de exterior, as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem sentido pessoalmente. Apanham flores, folhas e bolotas. Vêem o céu escurecer e o sol esconder-se por detrás de uma nuvem. Observam os movimentos de insectos, pássaros e esquilos. Escavam na terra em busca de minhocas, levantam tijolos e pedras para encontrarem insectos. Penduram coisas molhadas ao sol para secarem, sentem o vento e vêem a chuva a fazer poças. Fazem comentários (...) e retiram conclusões (Epstein & Hohmann, 2019, p. 376).

Este tempo é uma *excelente* oportunidade para estabelecer e aprofundar a relação entre o adulto e a criança, estabelecendo-se a necessidade de o adulto participar nas brincadeiras, explorações e descobertas feitas pelo grupo, pois que “os adultos observam, conversam e brincam com as crianças para aprenderem mais sobre aquilo que elas são capazes de fazer, e sobre aquilo que as motiva” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 376). Com base nos princípios do modelo, o adulto deve adotar uma postura de apoio e não uma postura interventiva, neste caso, “o papel dos adultos durante o tempo de exterior é muito semelhante ao seu papel durante o tempo de trabalho. Focalizam toda a sua atenção nas crianças para compreender e apoiar as suas iniciativas ao ar livre, de forma lúdica e não dirigida.” (Epstein & Hohmann, 2019, pp. 377-378). Para Epstein e Hohmann (2019), o adulto deve auxiliar as crianças a terem acesso aos materiais e recursos que precisam; deve implementar estratégias de apoio ao tempo de exterior, tais como, participar nas brincadeiras do grupo, dialogar com as crianças, encorajar as crianças na resolução de conflitos; terminando por estar ao lado das crianças nesta exploração do exterior porque “estas experiências, quando partilhadas com adultos apoiantes, encorajam as crianças a amar, apreciar e cuidar do planeta e dos seres vivos que nele habitam” (p.381).

Através desta oportunidade de exploração, as “crianças envolvem-se em brincadeiras exploratórias (...), inventam jogos (...). E resolvem problemas que lhes surgem” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 377), desenvolvendo assim competências pessoais e capacidades dos mais diversos domínios.

Porém, este desenvolvimento foi comprometido com uma realidade atípica que vivemos bem recentemente: o aparecimento de uma pandemia mundial veio alterar a nossa realidade, bem como a forma como vivemos e nos relacionamos. Teve um impacto *fortíssimo* na vida da sociedade, mas deixou também a sua marca no processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de crianças que viram o seu dia-a-dia comprometido, *presos às suas habitações*, tendo apenas estrito contacto com os seus coabitantes. *Será que a pandemia teve um impacto direto na forma como vemos o tempo passado no exterior? Será que a privação deste tempo teve alguma repercussão na educação pré-escolar?*

4.2.4. O impacto da pandemia

Desde 2020 que temos sido “inundados” por uma realidade com a qual não estamos habituados a viver: a realidade de uma pandemia que nos veio restringir nos contactos, quer pessoais, quer com o exterior. Uma pandemia que nos confinou entre quatro paredes e que nos fez ficar semanas a fio em casa, contactando apenas com o nosso agregado familiar. Se esta nova realidade e estas novas restrições foram difíceis e desafiantes para os adultos, imaginemos as crianças que viveram este período nos seus estágios de maior desenvolvimento e aprendizagem. *Será que deixou marcas permanentes no seu crescimento?*

De acordo com Figueiredo (2020), ainda não é possível apurar todas as repercussões que a pandemia poderá ter no desenvolvimento das crianças. Não obstante, é possível perceber que tanto a nível de saúde mental, como a nível social, as crianças sofreram um *enorme* choque, uma vez que “o contacto físico e socialização são fundamentais para o bem-estar de todo o ser humano, mas as crianças são particularmente vulneráveis porque mudanças nefastas no ambiente podem condicionar negativamente o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional”. As consequências da Covid-19 são motivo de preocupação, tendo sido observados “problemas emocionais e comportamentais (...): distração; irritabilidade; medo de que os elementos da família fossem contaminados; dependência excessiva dos familiares” (Figueiredo, 2020), registando-se ainda “perturbação do sono e pesadelos; falta de apetite; sintomas físicos; agitação” (Figueiredo, 2020). Apesar destes efeitos serem preocupantes em todas as crianças, “a repercussão da pandemia pode ser ainda mais preocupante em crianças que sofrem de doenças do foro mental e do desenvolvimento” (Figueiredo, 2020), pois “as mudanças súbitas de rotina diária têm consequências e podem potenciar sintomas

já existentes, aumentado o risco de complicações emocionais, comportamentais e do relacionamento” (Figueiredo, 2020).

Como Neto (2020) defende, o confinamento vivido neste tempo atípico traz-nos “sedentarismo e inatividade física” (p.26) que têm um forte impacto na vida das crianças, mais concretamente, “consequências na saúde das crianças” (p.26). Refere ainda, numa PLAYtalk, que é urgente agirmos, é preciso “devolver a possibilidade de tempo e espaço para brincar na rua, no bairro, na cidade e também em casa, democratizando o tempo de ser ativo e brincar”, deste modo, é necessário “criar contextos ao ar livre e retomar a rua como um espaço de autonomia, mobilidade, risco, cooperação e de sermos capaz de nos encontrarmos novamente”.

Com esta nova realidade, uma das áreas que ganhou destaque foram os espaços exteriores, e assim, “a importância dos espaços exteriores nas experiências das crianças é ainda mais valorizada” (Fialho, 2020).

Vivemos agora “um período de transição, no caminho entre, por um lado, querer regressar à Natureza, viver mais devagar e aprender a ter mais noção do corpo e do silêncio” (Neto, 2020, p. 20), porém, é urgente que se volte “a criar o tempo e o espaço para se brincar na rua” (Neto, 2020, p. 22). Em concordância com Sarmiento e Bento (2020), durante este novo período de adaptação do contacto com o mundo causado pela pandemia pela COVID-19, tem de ser “reforçada a necessidade de perspetivar os diferentes espaços da creche ou do jardim de infância, sejam interiores ou exterior, (re)descobrimo-se oportunidades pedagógicas através do brincar ao ar livre e da utilização de materiais soltos e naturais” (p. 16), salientando a importância do tempo passado no exterior, na medida em que “os espaços exteriores podem também contribuir para o equilíbrio psicológico de crianças e adultos, apoiando na recuperação de estados de fadiga stress ou ansiedade. Os ambientes naturais oferecem estímulos suscitadores de tranquilidade, introspeção, respeito e ligação aos outros e ao mundo” (Sarmiento & Bento, 2020, p.16).

De seguida, será apresentado o roteiro metodológico e ético que fundamentou e justificou todas as escolhas feitas para a presente investigação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

A educação é uma área caracterizada pela constante formação e investigação ao longo de toda a prática, de forma a “problematizar e compreender as situações educativas e para construir e sistematizar o saber educativo” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 2). De acordo com Amado (2014), a investigação realizada na área da educação não se assemelha às investigações realizadas nas mais diversas áreas, isto acontece por causa da “especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem com objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam de outras áreas da atividade humana” (p. 19), reforçando a ideia de que a investigação “trata-se de um conceito intimamente relacionado com outro, mais fundamental e central, mas ainda mais problemático, que é o conceito de ser humano, uma vez que é este ser humano o sujeito da educação, o sujeito a educar” (p.20). Desta forma, emergindo a investigação a desenvolver, tornou-se fulcral optar por uma abordagem metodológica para fundamentar a mesma, escolhendo a **abordagem qualitativa (ou interpretativa)**.

A abordagem qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p.18), que “assenta nesta ideia central: a de dar ‘voz’ às pessoas que se disponibilizam para colaborar” (Amado, 2014, p.421). Este tipo de abordagem foca-se ainda numa natureza “interpretativa e descritiva; [no qual] o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (Bento, 2012, p.41).

Tendo em consideração a abordagem escolhida, optei por observar e compreender as estratégias implementadas pela equipa educativa e de que forma privilegiavam o contacto com a natureza nas suas práticas quotidianas, complementando com uma observação diária e contínua do grupo de crianças, para perceber como é que o contacto e a conseqüente exploração da natureza influenciavam os seus desenvolvimentos e aprendizagens. Assim, a investigação suporta-se num **estudo de caso**. Segundo Amado (2014), o estudo de caso pode apropriar-se de “múltiplas formas e finalidades” (p. 121), que baseia a sua origem “como abordagem

qualitativa do social” (p.121), surgindo “da vontade de conciliar interesses de natureza investigativa e política” (p. 121). Ainda de acordo com o autor, pode consistir num estudo de um indivíduo ou de uma comunidade, que admite “uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (p.122).

No âmbito do estudo de caso, “antes de tomar decisões sobre o caso a eleger como objeto de pesquisa, o investigador tem de definir a problemática e de esclarecer o enquadramento teórico que lhe servirá de base. Estas são componentes fundamentais para o planeamento e condução de qualquer investigação.” (Amado, 2014, p.126), assim, “o primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema” (Amado, 2014, p.126), que neste caso se sustenta na importância da exploração da natureza, segundo o modelo implementado pela organização socioeducativa em questão, o modelo *HighScope*. O tema surgiu de uma conversa informal com uma das crianças, na qual a mesma me perguntou: “*Onde estão as tuas galochas?*” (MCB). A partir deste reparo feito pela criança, emergiu o tema da investigação: “***Onde estão as tuas galochas?***” – a importância da exploração da natureza em *HighScope*”. Partindo das observações do grupo de crianças com o qual realizei a minha prática bem como o papel que esta exploração tinha nas intenções pedagógicas da equipa educativa, nasceu a necessidade de compreender o impacto que o contacto com a natureza e a sua exploração tem no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

Para investigar o tema anteriormente referido, é essencial este ser “observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2014, p.125), isto é, “num estudo de caso, devido ao seu carácter holístico (...), o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados” (Amado, 2014, p.135). Assim sendo, tive em atenção a escolha das técnicas e instrumentos da recolha de dados, para que pudesse investigar, ao pormenor, o tema surgido.

Comecei por me dedicar à **observação direta**, detalhada, analisada e refletida do grupo em questão. Segundo Mónico et al. (2017), qualquer tipo de observação realizada no contexto de investigação auxilia o observador a ter acesso a várias informações sobre o objeto de estudo, nomeadamente, “a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos” (p. 724). A observação compreende, ainda,

“o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 205). Proveniente destas observações, foram utilizados **dois tipos de instrumentos de recolhas de dados: os registos escritos e os registos audiovisuais**. Os registos escritos formaram-se através das notas de campo pormenorizadas sobre vários momentos do período da prática, bem como as reflexões que emergiram destas notas, que constam no portefólio elaborado durante toda a prática (cf. Anexo A), que descreve toda a minha experiência deste percurso, considerando-o quase como um diário pessoal, no qual narrei tudo o que vivi, senti e refleti. Os registos audiovisuais concentram-se nas fotografias e gravações de áudio que serviram de base para alguns dos registos elaborados no portefólio da PPS II, uma vez que complementaram alguns dos momentos que foram analisados ao longo do mesmo.

Para complementar a variada e rica informação retirada da observação realizada, foram realizadas **entrevistas a três educadoras da organização socioeducativa**, uma de cada valência presente na mesma – berçário, creche e jardim de infância – a partir do guião de entrevista elaborado para o devido efeito (cf. Anexo H). É um instrumento de recolha de dados bastante valioso, pois “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2014, p. 207), sendo que nos dias de hoje assume diversas formas: “cara a cara, pelo telefone ou email” (Amado, 2014, p. 207). Assim, e por constrangimentos ocorridos ao longo da prática, nomeadamente por questões relativas a confinamentos e isolamentos, as entrevistas foram realizadas via *online*. Ressalvo ainda para a importância de todas as conversas informais realizadas com a equipa educativa, que me ajudaram a ganhar consciência da importância da exploração da natureza no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tornando-se um momento-chave do quotidiano das mesmas.

Investigar é sinónimo de analisar e refletir sobre um determinado tema, desta forma, “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2014, p. 299). Então, a técnica escolhida para a análise dos dados baseia-se na **análise de conteúdo**. De acordo com Câmara (2013), esta técnica é “uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa” (p. 182) e que até aos dias de hoje é utilizada na investigação dos mais diversos temas. Permite analisar, aprofundadamente, os dados recolhidos, designando-se por “um conjunto de técnicas de análise das

comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção” (Bardin, 2011, p.47).

De forma a complementar a investigação e tendo em conta que existe uma ligação entre vários intervenientes, é fundamental que exista uma relação ética e moral com os mesmos. Neste âmbito, durante a minha ação e intervenção realizadas no contexto em questão, guiei e fundamentei a minha prática em princípios éticos, que se encontram pormenorizados no roteiro ético (cf. Anexo I), elaborado com base na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012) e nos pressupostos de Tomás (2011). Durante a intervenção, respeitei cada elemento interventivo, bem como os princípios de cada um deles, guiando-me por estes pressupostos.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Tal como foi descrito anteriormente, partindo das observações realizadas no âmbito da prática que provieram do dia-a-dia do grupo e que culminaram nas notas de campo, fui explorando, pesquisando e constatando quais seriam relevantes para realizar uma investigação. Deste modo, fui reunindo, ao longo de toda a prática, vários registos escritos de momentos específicos da mesma e que culminaram nas notas de campo, tentando focar o tema das mesmas na importância da exploração da natureza, momento este que era constante no dia-a-dia do grupo.

Este subcapítulo corresponde à parte final da investigação, na qual serão apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos. Para tal, comecei por realizar a análise de conteúdo às notas de campo (cf. Anexo M), que sucedeu numa categorização de todo o conteúdo reunido, dividindo-o, assim, por categorias relativas ao tema investigado. Nesta tabela e através da frequência dos momentos registados, foi possível ter noção da periodicidade destas ocasiões no quotidiano do grupo.

Pensando numa das questões que pretendia investigar - que consistia em compreender como é que as crianças exploravam a natureza e como esses momentos lhes eram proporcionados, foi através da análise de conteúdo que foi possível perceber que esta exploração acontecia de uma forma natural e espontânea do dia-a-dia do grupo, ao mesmo tempo em que a equipa educativa tentava proporcionar o máximo de

oportunidades para este momento acontecer, tal como ilustram as notas de campo seguintes.

Tabela 1

Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Envolvimento na exploração da natureza	Explorar a natureza	Por parte das crianças	“Assim que chegámos ao espaço exterior, as crianças brincam livremente pela areia molhada.” (nota de campo de 25 de novembro de 2021)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

Tabela 2

Categorização das notas de campo – Caracterização do exterior

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Caracterização do exterior	Caracterizar o espaço exterior	Distribuição do tempo de exterior na rotina	“(…) aproveitando o máximo do tempo para as crianças brincarem livremente pelos espaços exteriores (...)” (nota de campo de 10 de janeiro de 2022)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

Como é visível nas duas tabelas apresentadas (Cf. Tabelas 1 e 2), a exploração da natureza é um momento de ação da criança. De acordo com Silva et al. (2016), o contacto com a natureza tem de ser privilegiado constantemente, pois “é um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...) é um local privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração com materiais” (p. 27). A criação de oportunidades para as crianças explorarem, por parte da equipa educativa, são visíveis em diversos momentos da prática. Estes momentos foram possíveis de observar porque o grupo de crianças

apresentava disponibilidade para participar nesses momentos, demonstrando-se *interessados* e *empenhados* em conhecer melhor o mundo que os rodeia.

Nestas oportunidades, surgiu a necessidade de, em certos momentos, ajustar a as intenções adotadas, de forma a ir ao encontro dos interesses do grupo, tal como é evidenciado através da tabela seguinte (Cf. Tabela 3).

Tabela 3

Categorização das notas de campo – Caracterização da prática pedagógica

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Caracterização da prática pedagógica	Reajustar as práticas pedagógicas	Rotinas	“(…) referindo que não tem uma rotina fixa, adaptando o dia-a-dia as necessidades, aos tempos e às curiosidades das crianças, não apresentando assim um horário fixo, apenas um fio condutor nos momentos do dia.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

É fundamental que o/a educador/a “possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 22), de modo que possa estabelecer uma base de apoio para a criança, visto que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem pela acção porque este é, basicamente, um processo social interactivo” (Epstein & Hohmann, 2019, p.56). Através dos registos feitos, é evidenciado que a educadora cooperante procurava ter esta intencionalidade bem presente na sua prática: observar e escutar o grupo para, conseqüentemente, dar resposta às suas necessidades e aos seus interesses. Este reajuste tinha um impacto direto nas propostas de atividades, que tinham de ser, permanentemente, ajustadas ao comportamento do grupo, mesmo que isso implicasse a repetição de propostas. A educadora defende que é necessário repetir certas e determinadas atividades com diferentes grupos, de forma a podermos ter uma visão completa das descobertas e aprendizagens de cada criança, isto porque, o contexto em que é realizada cada

proposta, pode ter impacto no desempenho das crianças, visão esta que é contemplada na Tabela 4.

Tabela 4

Categorização das notas de campo – Caracterização da prática pedagógica II

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Caracterização da prática pedagógica	Reajustar as práticas pedagógicas	Propostas de atividades	“A educadora já tinha realizado uma proposta semelhante, com o trenó no parque de estacionamento, proposta este que o grupo pedia para repetir. Então, a educadora adaptou à sessão de expressão e movimento.” (nota de campo de 14 de março de 2022)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

De acordo com Epstein e Hohmann (2019), é durante o tempo de trabalho que “as crianças levam a cabo uma sequência intencional de ações” (p. 275), sequência esta em que “as crianças brincam com um propósito e com concentração, resolvem problemas que lhes surgem e envolvem-se em *KDIs HighScope*” (p. 275). Durante este tempo, o/a educador/a deve estar atento, observando o grupo de crianças, de forma a “aprenderem sobre o seu nível de desenvolvimento e a sua compreensão do mundo” (Epstein & Hohmann, 2019, p.277). Ao ajustar o objetivo da proposta, e dando espaço à criança para que *guie* o rumo da mesma, o/a educador/a está a dar oportunidade ao grupo para que seja o centro do processo educativo, tendo uma voz ativa no mesmo, para que possa desenvolver as suas competências e capacidades motoras, cognitivas e sociais. Com a mudança vem, também, a reflexão.

Tabela 5

Categorização das notas de campo – Caracterização da prática pedagógica III

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
-------------	------------------	---------------------	----------------------------

Caracterização da prática pedagógica	Reajustar as práticas pedagógicas	Intenções para a prática	“(…) introduzindo este momento no momento de brincadeira livre é mais fácil perceber quais são as crianças que querem mesmo participar, dando-lhes a oportunidade de escolherem o que querem fazer.” (nota de campo de 3 de março de 2022)
--------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------	--

Nota. Tabela completa no Anexo M.

Para intencionar, tem de se refletir. Tem de existir “uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5), para que possamos adequar a nossa prática ao grupo em questão. Foram vários os momentos, grande parte deles descritos nas reflexões semanais, em que refleti, frequentemente em conjunto com a educadora cooperante, sobre as propostas que realizávamos, as descobertas feitas pelo grupo e quais os aspetos que poderiam ser melhorados. Não só me ajudou a desenvolver uma visão sobre a prática, completamente diferente da que tinha, como me ajudou a fortalecer o conceito de a criança ser o centro do processo educativo. Desta forma, tornou-se indispensável na minha prática pedagógica, a observação e reflexão, bem como o reajuste de propostas, sempre que assim se justifique, deixando a criança guiar o seu percurso de descoberta, desenvolvimento e aprendizagem. O envolvimento das crianças nas propostas realizadas, ajuda-as a ganhar uma noção diferente do mundo que as rodeia, bem como a sua postura no seu meio ambiente.

Tabela 6

Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza II

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Envolvimento na exploração da natureza	Explorar a natureza	Por parte das crianças	“O MS desenhou o formato da laranja, com uma cor semelhante à mesma, colocando-a lado a lado com o seu desenho, tentou

			desenhar os detalhes (...)” (nota de campo de 7 de dezembro de 2021)
--	--	--	--

Nota. Tabela completa no Anexo M.

O modelo *HighScope* defende a importância da exploração da natureza e do tempo passado no exterior, visto que, “no tempo de recreio, as crianças constroem e testam o conhecimento sobre pessoas, coisas e acções do seu mundo mais imediato” (Epstein & Hohmann, 2019, p.375). Este tempo é bastante valorizado no modelo, pelo leque de oportunidade de aprendizagem que oferece à criança, não fosse o modelo defender que a criança aprende fazendo, conduzindo assim a novas oportunidades de descoberta (Cf. Tabela 7).

Tabela 7

Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza III

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Envolvimento na exploração da natureza	Descobertas realizadas	Por parte das crianças	“(…) as crianças conseguiram distinguir as laranjas pelo tamanho, tonalidade e pelo sabor: <i>“Estaqui é pecanina (apontando para a tangerina), mas estaqui é bem grande (pegando na laranja)” (CA), “Esté laranja, esté mais laranja (tangerina)” (LF), “Queru esta, é mais doce” (SD).</i> ” (nota de campo de 7 de dezembro de 2021)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

Posto isto, surge o tema central da investigação, a que me propus dar resposta: **a importância da exploração da natureza**. Baseando-me, ainda, na análise de conteúdo das notas de campo, é notável que a exploração da natureza auxilia a criança

a desenvolver as suas potencialidades, particularmente, a observação, o diálogo, a socialização, a brincadeira, a investigação e a aprendizagem. Todas estas potencialidade são importantes e todas elas estão interligadas, ressaltando a importância da investigação e futura aprendizagem, começando assim, em idades de pré-escolar, o processo de investigação.

Tabela 8

Categorização das notas de campo – Importância da exploração da natureza

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Importância da exploração da natureza	Potencialidades desenvolvidas através do contacto com a natureza	Investigar	“Logo após partilhar com o grupo sobre a sua descoberta, a MCB pediu que fôssemos à sala buscar “os livros dos pássaros (...) pa ver se tem ninhos”.” (nota de campo de 22 de fevereiro de 2022)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

O processo de investigação é algo que predispõe a criança para conhecer e entender o mundo que a rodeia e deve ser “considerada como um processo de participação social, no qual é fundamental considerar um equilíbrio” (Soares et. al., 2055, p.56) entre o adulto e a criança. Esta investigação permitirá à criança conhecer, explorar e compreender o seu meio envolvente, tornando-se *curiosa* e *entusiasta* em aprender mais.

Tabela 9

Categorização das notas de campo – Importância da exploração da natureza II

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Importância da exploração da natureza	Potencialidades desenvolvidas através do	Aprender	“Enquanto exploramos o portefólio que trouxe sobre o projeto, o MS conta aos amigos o

	contacto com a natureza		que fomos fazendo, lembrando-se de grande parte das atividades e do que aprendeu sobre elas (...)" (nota de campo de 21 de março de 2022)
--	-------------------------	--	---

Nota. Tabela completa no Anexo M.

A aprendizagem é o resultado da educação, a aprendizagem “contextualiza(-se) nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Silva et al., 2016, p.24), tornando-se um dos processos mais importantes no crescimento da criança (cf. Tabela 9). A criança aprende todos os dias, a partir das mais diversas experiências e vivências que tem, sendo fulcral o papel do/a educador/a, que deve orientar a criança e proporcionar as ferramentas necessárias para que aprenda.

Vista e analisada a importância da exploração da natureza, não nos podemos esquecer que existiu um enorme constrangimento para a população mundial, o aparecimento de uma pandemia causada pelo COVID-19 (cf. Tabela 10).

Tabela 10

Categorização das notas de campo – Envolvimento na exploração da natureza IIII

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Importância da exploração da natureza	Condicionantes	COVID-19	“Durante este período da manhã, a educadora comenta que o grupo está a aprender “a ser 25 novamente”, visto que uma parte do grupo esteve em isolamento (...)” (nota de campo de 25 de novembro de 2021)

Nota. Tabela completa no Anexo M.

Para além de ter mudado completamente a nossa realidade, a pandemia veio causar um impacto *fortíssimo* na educação. Se defendemos que os primeiros anos de

desenvolvimento e aprendizagem são fulcrais na vida de uma criança e que o contacto com outros atores sociais é essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, a pandemia veio *roubar-nos* o contacto, não só com as outras pessoas, mas com elementos fundamentais do nosso dia-a-dia, como o tempo passado no exterior.

Neste âmbito e de forma a aprofundar um pouco mais os temas antes analisados e discutidos, foram realizadas entrevistas a três educadoras da organização socioeducativa na qual realizei a minha prática, cada uma delas de valências diferentes: uma educadora de berçário, uma de creche e outra de JI. Nesta entrevista, o objetivo principal era compreender as conceções das mesmas relativamente à exploração da natureza e de que forma o modelo curricular *HighScope* propiciava essa exploração, informações estas analisadas na tabela de análise de conteúdo respetiva às entrevistas (cf. Anexo N).

Tabela 11

Categorização das entrevistas das educadoras – Perspetivas sobre a importância da exploração em HighScope

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Ocorrências
Perspetivas sobre a importância da exploração da natureza em <i>HighScope</i>	Conceções sobre a exploração	Explorar como investigação, exploração e descoberta	“Considero que “exploração” é sinónimo de investigação e de experimentação” “Investigar, estudar, analisar, descobrir e redescobrir, acho que são tudo sinónimos que podem derivar da palavra exploração em contexto educacional.”	3

			“o conceito de “exploração é a descoberta!”	
		Explorar como experiência sensorial	“É uma experiência sensorial única, vivida na primeira pessoa, que possibilita testar teorias e adquirir conhecimento sobre algo”	1
		Invoca os nossos sentidos	“Mas seja qual for a exploração tem que impreterivelmente invocar os nossos sentidos, ou seja, manusear, observar, cheirar, sentir, tocar, provar.”	1

Nota. Tabela completa no Anexo N.

Como é visível na Tabela 11, todas as educadoras reconhecem a exploração como um ato de investigar e descobrir, sendo que a educadora A reforça que “a exploração tem que impreterivelmente invocar os nossos sentidos, ou seja, manusear, observar, cheirar, sentir, tocar, provar” (cf. Anexo J. Transcrição da entrevista à Educadora A). Por outro lado, a educadora B (cf. Anexo K. Transcrição da entrevista à Educadora B) defende que a exploração deve ser uma experiência sensorial que proporcione à criança testar teorias, para desenvolver o seu conhecimento sobre uma área específica. Quando questionadas sobre a exploração da natureza no pré-escolar, as mesmas referem que aquela auxilia no desenvolvimento das crianças, uma vez que “o exterior permite que as crianças desenvolvam competências que uma sala no interior não permite!” (cf. Anexo L. Transcrição da entrevista à Educadora C), bem como é uma excelente oportunidade de aprendizagem, desde que “sejam proporcionados diariamente momentos nestes contextos, que contemplem a ação autónoma da

criança, o movimento, a descoberta e o conhecimento do próprio corpo, a socialização, que instigam a pesquisa, a exploração e o conhecimento, que estimulam a curiosidade e a criatividade, que possibilitam um olhar mais amplo e atento aos pormenores” (cf. Anexo J. Transcrição da entrevista à Educadora A).

A tabela que se segue (cf. Tabela 12, página seguinte) pretende apresentar a categorização das entrevistas às educadoras.

Tabela 12

Categorização das entrevistas das educadoras – Perspetivas sobre a importância da exploração em HighScope II

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Ocorrências
Perspetivas sobre a importância da exploração da natureza em <i>HighScope</i>	Conceções da exploração da natureza em HighScope	Extensão do espaço interior	“O espaço exterior surge como uma continuidade da sala e isso começa logo pelo facto de todas as nossas salas terem uma porta que dá acesso direto ao exterior.”	1
		Potenciador de exploração e descoberta	“A sua amplitude e diversidade de materiais e elementos naturais potenciam explorações em diferentes níveis, permitindo que a criança faça as suas descobertas de forma autónoma.”	2

			“É um espaço que promove a descoberta e a exploração livre.”	
		Espaço rico em materiais	“temos sempre presente materiais e elementos da natureza em diversas áreas”	1

Nota. Tabela completa no Anexo N.

A tabela 12 retrata a visão das educadoras sobre a exploração da natureza, segundo o modelo pelo qual se regem. A educadora A defende que

O espaço exterior surge como uma continuidade da sala e isso começa logo pelo facto de todas as nossas salas terem uma porta que dá acesso direto ao exterior. A sua amplitude e diversidade de materiais e elementos naturais potenciam explorações em diferentes níveis, permitindo que a criança faça as suas descobertas de forma autónoma. É um espaço que privilegiamos assim como o espaço da sala, porque viver e aprender de perto o pulsar do mundo lá fora deve fazer parte de qualquer rotina, seja de creche ou jardim-de-infância. Mas não é só no exterior que privilegiamos este contacto, também na sala temos sempre presente materiais e elementos da natureza em diversas áreas (cf. Anexo J. Transcrição da entrevista à Educadora A).

Deste modo, é urgente que sejam incluídos momentos de tempo no exterior nas práticas e ações educativas, de forma a auxiliar as crianças neste processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito à importância da exploração da natureza para as crianças as mesmas realçam três tópicos: o conhecimento do mundo; o desenvolvimento de competências e a expansão de oportunidades de aprendizagem. A educadora A

defende que “elas precisam de conhecer o mundo que as rodeia, ampliar as suas experiências, explorar, sentir, descobrir e reinventar os elementos ao seu redor, bem como seguir e viver de perto as transformações que a natureza vai sofrendo ao longo do ano.” (cf. Anexo J. Transcrição da entrevista à Educadora A). Por sua vez, a educadora B argumenta que “é extremamente relevante, pois permite-lhes um conhecimento real sobre o mundo que as rodeia.” (cf. Anexo K. Transcrição da entrevista à Educadora B). A educadora C afirma que “a exploração é muito importante para as crianças, o contato com a natureza, com o espaço exterior. Desenvolvem competências que dentro de uma sala não permite.” (cf. Anexo L. Transcrição da entrevista à Educadora C).

Uma das questões que me foi colocada pela educadora cooperante e que suscitou em mim alguma curiosidade foi perceber a diferença entre tempo de exterior e exploração da natureza. Apesar de uma da educadora considerar que não existe diferença entre os termos, duas delas concordam que existem diferenças. Uma delas refere que

Tenho a certeza que sim! Infelizmente existe muito a ideia de que as crianças vão para o exterior para brincar livremente, quase que parece que não o fazem dentro da sala, e também para gastar energias e por isso, cada vez mais os nossos espaços exteriores estão carregados de infraestruturas que propiciam basicamente a locomoção do corpo e não contemplam a presença de elementos naturais e áreas diversificadas, que permitam às crianças um contacto próximo com a envolvência que a natureza oferece, um espaço que desafia e promove aprendizagens significativas, onde as crianças são levadas a explorar o mundo ao seu redor com todos os seus sentidos. Desta forma, o simples estar no exterior não significa que exista contacto com a natureza. É necessário criar condições para que isso aconteça, não só na organização e equipamento destes espaços, mas também os incluir como um momento tão ou mais importante na rotina como todos os outros e não como um mero tempo de recreio. (Cf. Anexo J. Transcrição da entrevista à Educadora A).

A Educadora B. corrobora a ideia dizendo que “o contacto com o exterior não exige a experimentação e vivência do mesmo. As crianças podem ter contacto com a natureza sem nunca lhes ser dada a oportunidade de a explorar” (cf. Anexo K.

Transcrição da entrevista à Educadora B). Desta forma, é possível constatar que existem diferenças em ambos os termos, apesar de se poderem complementar.

As educadoras afirmam que a exploração da natureza faz parte das suas intencionalidades educativas (cf. Tabela 13, página seguinte), sendo ela: um instrumento para adquirem conhecimentos, um instrumento para promover oportunidades de exploração, um instrumento para privilegiar o contacto com a natureza e um instrumento que deve fazer parte da vida das crianças. Defendem, ainda, que participam nas explorações feitas pelas crianças, tentando “apoiar, encorajar e incentivar” (Educadora A) as crianças, adotando uma “postura responsiva e procurando intervir quando sou solicitada em situações de perigo” (Educadora B). Desta forma, o adulto deve preferir focar-se na observação do grupo, intervindo apenas quando é convidado, de forma a deixar que a criança guie o seu percurso de descoberta.

Tabela 13

Categorização das entrevistas das educadoras – Relação entre as conceções e a prática pedagógica

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Ocorrências
Relação entre as conceções e a prática pedagógica	Papel da exploração da natureza na prática pedagógica	Instrumento para adquirem conhecimentos	<p>“Considero que a exploração da natureza é fundamental na minha prática pedagógica, pois é através dela que as crianças adquirem um conhecimento real sobre o mundo.”</p> <p>“O envolvimento das crianças em contextos naturais</p>	2

			desde a mais tenra idade (...) promove o desenvolvimento integral da criança”	
		Promover oportunidades de exploração	“Tento promover atividades de exploração, em que trago diferentes elementos da natureza, tal como areia, conchas, pedras, paus, etc”	1
		Privilegiar o contacto com a natureza	“Desde que me lembro de ser educadora que sempre privilegiei o contacto direto com a natureza”	1
		Parte integrante da vida	“Não deve ser visto como um complemento da rotina, mas como parte integrante da vida da criança”	1

Nota. Tabela completa no Anexo N.

Ao se retomar o tema da pandemia e o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as três educadoras entrevistadas, de uma forma geral, assumem que a mesma aumentou a procura de organizações socioeducativas que promovam o contacto com o exterior (cf. Tabela 14, página seguinte), aumentando, conseqüentemente, a valorização do tempo passado no exterior, bem como a procura destes espaços. As educadoras referem ainda que existem diferenças nas crianças que nasceram neste período, nomeadamente, a nível cognitivo, a nível social, a nível

da saúde e a nível da forma como exploram o exterior – dar exemplos concretos, tendo em conta que grande parte das crianças apresenta dificuldades em saber como estar na natureza, como interagir com a mesma e como manusear materiais naturais.

Tabela 14

Categorização das entrevistas das educadoras – Impacto da pandemia na exploração da natureza

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Ocorrências
Impacto da pandemia na exploração da natureza	Impacto direto na conceção do tempo passado no exterior	Valorização do tempo passado no exterior	“Passamos a valorizar mais o tempo que passamos fora de casa.” “Acho que se passou a valorizar mais o tempo que se passa no exterior”.	2
		Aumento da procura de organizações socioeducativas que promovam contacto com a natureza	“(…) famílias a procurarem atividades ao ar livre e que promovam o contato com a natureza”. “(…) também porque cada vez mais se ouve falar sobre a importância desta vivência para as crianças”.	2

Nota. Tabela completa no Anexo N.

Considerando a fundamentação apresentada anteriormente e os dados recolhidos e analisados, é claro que a exploração da natureza é uma ação que deve fazer parte do quotidiano das crianças, uma vez que lhes oferece inúmeras oportunidades para se desenvolverem e, conseqüentemente, aprenderem. O contacto do exterior é também essencial para a prevenção de doenças do foro físico e psicológico, ajudando as crianças nos mais diversos domínios. Apesar do tempo de exterior, não oferecer as mesmas chances que a exploração da natureza, estes dois períodos devem ser complemento um do outro, de forma a enriquecer as descobertas das crianças. A nova realidade que vivemos vem abrir uma porta para a importância deste tempo passado no exterior que poderá ajudar no futuro a dar valorização a esta ação.

Deste modo, e tendo em conta a investigação realizada, chega agora a altura de construir o meu perfil enquanto educadora de infância, não só fundamentando as minhas ações, como relembrando tudo o que observei, o que analisei, o que investiguei e o que aprendi.

5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto

| ' ' | | ' ' |

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”
(Paulo Freire)

Desde muito cedo, praticamente desde que me lembro de ser *gente*, que sempre idealizei qual seria o meu caminho a seguir, o que gostaria de fazer durante a minha vida e quais seriam os meus objetivos. Apesar de ter duvidado se este seria o caminho a seguir - pela incerteza do futuro, pelo medo de estar à altura do desafio e pelo *enorme* medo de falhar, com o passar do tempo, percebi que só podia ser este o caminho. Poderia ter seguido muitos outros caminhos, mas um deles conduziu-me até à organização socioeducativa na qual realizei a minha prática de PPS II que tão bem me recebeu e que iria mudar o rumo da minha vida profissional e pessoal.

Ao refletir sobre o percurso que percorri durante a prática, tenho de admitir que foi um processo *trabalhoso, transformador, desafiante*, repleto de amor, felicidade e aprendizagens, que me fez querer ser mais e querer ser melhor na minha intencionalidade educativa. Descobri e aperfeiçoei um *enorme* gosto por refletir e querer saber mais, estando sempre à procura de novas informações e novas formações. Sou muito grata pela evolução que conquistei, quer a nível profissional, quer a nível pessoal e também pelas pessoas que cruzaram o meu caminho e me fizeram ver a educação com outros olhos. Levo uma *bagagem* carregada para o futuro que me espera e aguardo recheá-la ainda mais com novas descobertas e aprendizagens.

Poderia estabelecer uma ponte entre a experiência que vivi durante a prática da PPS I e o que experienciei na ação da PPS II; porém, sinto que tive duas aprendizagens completamente diferentes: sinto que na PPS I cresci mais a nível pessoal, enquanto na PPS II cresci muito mais a nível profissional. Em concordância com Sarmiento (2009), “a construção da nossa identidade profissional não é um processo só, mas sim é feito de diferentes contextos, com diferentes intervenientes, diferentes interações e diferentes trocas de aprendizagens” (p.48).

Durante este período, lembrei-me várias vezes de uma célebre frase de Antoine de Saint-Exupéry: “*Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*”. Considero que é, talvez, a melhor frase para resumir o que senti durante este processo das práticas, levo uma *bagagem*

cheia de aprendizagens, cheia de esperança para o futuro e cheia de vontade de querer fazer mais pelo futuro das crianças.

Com a reflexão constante que vim a realizar, consegui descobrir o tipo de educadora que quero ser, quais os princípios que quero seguir e qual é o caminho que escolho seguir: o caminho da observação, o caminho da reflexão, o caminho da formação contínua, que espero espelhar neste capítulo, no qual irei aprofundar a construção da minha profissionalidade docente, enquanto futura educadora de infância.

Para começar, tornou-se urgente observar, analisar, compreender e refletir sobre o modelo curricular implementado pela organização socioeducativa em questão – o HighScope – modelo este que, com o avançar da prática, me fui identificando, ficando interessada em perceber mais sobre o mesmo. Foi este o tema da minha primeira reflexão semanal, tópico que considerei indispensável no processo da prática, pois foi esta ação que me fez moldar o meu eu enquanto profissional. Foi através destas reflexões que comparei a minha teoria com a minha prática, que ao questionar, fui procurar saber mais, logo desde o primeiro dia:

No meu primeiro dia de estágio, a minha educadora cooperante lançou-me o desafio de realizar uma reflexão sobre as observações realizadas na minha primeira semana completa de prática, focando-se especialmente em aspetos relacionados com o modelo implementado na organização socioeducativa: o HighScope. Durante a observação realizada e as notas de campo anotadas, houve certos temas que saltaram à vista, no que diz respeito, às diferenças comparando, por exemplo, com o modelo tradicional, sendo estes temas: a autonomia das crianças; ouvir e respeitar as vontades das crianças; respeitar os tempos de cada criança; gerir os conflitos entre pares e a planificação semanal. (Reflexão semanal das semanas de 15 a 19 de novembro e de 22 a 26 de novembro de 2021).

De forma a complementar as reflexões por mim elaboradas, realizei várias reuniões, principalmente com a educadora cooperante, de forma a refletirmos em conjunto sobre a prática, conjugando e partilhando conhecimentos e saberes. Tive também a oportunidade de estar presente em encontros e formações da organização socioeducativa, como por exemplo, um encontro mensal que realizam com as duas instituições da organização, na qual discutem e refletem sobre um determinado tema.

Neste encontro pude ouvir e aprender mais com profissionais de educação, bem como trocar ideias para refletir, como, por exemplo:

Este tema faz-me lembrar um dos encontros para o qual a educadora cooperante me convidou, encontro este que é realizado uma vez por mês com ambas as instituições da organização socioeducativa e no qual são discutidos temas relativos à educação e à criança. No encontro em que estive presente, foi convidada uma educadora de uma organização socioeducativa com o modelo do MEM (Movimento de Escola Moderna) e o tema do encontro centrava-se nos direitos das crianças, tema este defendido pela educadora em várias investigações. Depois de nos dar uma breve apresentação sobre o tema, pediu-nos que nos juntássemos em grupos e que falássemos sobre como privilegiávamos os direitos das crianças no dia-a-dia. No meu grupo, quando abordávamos os direitos de participação, denotei que tanto eu, como a equipa educativa presente associava termos como “é incrível a forma como as crianças participam” e “fiquei surpreendida pela voz dada às crianças” à forma como as crianças participavam em sala, o que me fez refletir sobre isto. Quando voltámos ao grande grupo, partilhei como considerava intrigante que a participação das crianças ainda era vista como algo “anormal” e questionei “Se estudamos, investigamos e sabemos que a criança tem de ter uma voz e participação ativa no seu processo de aprendizagem, porque é que essa participação é vista como algo extraordinário?” (Reflexão semanal da semana de 28 de fevereiro a 4 de março de 2022)

As reflexões conjuntas com a educadora cooperante fizeram-me refletir sobre diversos temas, desde a intervenção do adulto em situações de perigo, passando pela desconstrução da MTP, até à definição dos objetivos posteriormente às atividades, de forma a não limitar o processo de descoberta da criança.

Só agora refleti sobre este tema, pois durante a apresentação do projeto na UC de CDEI, defendi o que acreditava ser o caminho certo e o que fazia sentido com o grupo, neste caso, a definição dos objetivos posteriormente à realização das propostas, de forma a não limitar a experiência da criança. Com esta partilha, os professores ficaram divididos na sua opinião, sendo uns a favor e outros contra a ideia e, por isto, gerou-se um pequeno debate sobre o tema. Se um professor defendia que objetivos, como o próprio nome indica, devem ser delineados antes

das atividades, outro professor argumentava que até que ponto esses objetivos eram traçados na ótica da criança, uma vez que partiam das intenções do/a educador/a. Se este tópico já tinha despertado interesse em mim, com estas visões ainda me fez procurar mais sobre o tema. (Reflexão semanal da semana de 21 a 25 de fevereiro de 2022).

Não obstante, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é influenciado por dois grandes intervenientes: a escola e a família. Tentei estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as famílias, englobando-os, por exemplo, no projeto desenvolvido no âmbito da UC de CDEI.

Tive a oportunidade de fazer a abertura da organização socioeducativa, tendo pena de não conseguir fazer nenhum período de saída, pois era neste período que tinha um contacto direto com as famílias das crianças com as quais intervim:

Cheguei ligeiramente mais cedo do que a educadora e juntei-me ao grupo de crianças. Chegou *MS* acompanhado pela mãe, que me questionou se era a estagiária da sala 9, ao responder-lhe que sim, a mãe cumprimenta-me e dá-me o recado de que o *MS* estava um pouco triste por ser o dia das fotografias (uma vez que não gosta de tirar fotos). (Nota de campo do dia 16 de novembro de 2021).

O facto de ter incluído as famílias na minha prática, fez com que criasse um elo de ligação com as mesmas, olhando para mim como um elemento da equipa educativa.

Não poderia deixar de referir o centro da minha ação educativa: as crianças. A ideia de que só podemos educar as crianças é completamente errada, podemos também aprender (e muito) com elas. Foram várias as notas de campo, os registos fotográficos e as reflexões em torno destes atores sociais, que conduziram a minha prática e que estabeleceram um elo de afeto, segurança e confiança que não esperava estabelecer em tão pouco tempo. E retiro um dos principais princípios pelo qual guiei a minha intencionalidade educativa: a aprendizagem através da ação.

É desta forma que termino este capítulo, o capítulo final deste percurso que tive a sorte de caminhar, sentindo que ficou ainda tanto para dizer, para analisar, para refletir. Sinto que as palavras que coloquei neste relatório nunca serão suficientes para descrever esta experiência que tive a oportunidade de ter; sinto que estarei para sempre grata. Para terminar, não poderia deixar de o fazer sem referir a ideia principal que retiro

deste meu percurso acadêmico, uma frase que muitas vezes repetia com a minha educadora cooperante da PPS II: “*Este é o caminho, só pode ser o caminho!*”.

Dado por concluído todo o corpo de texto do relatório final, passando pelas diversas etapas, surge agora o capítulo final, no qual farei as considerações finais deste percurso vivido ao longo de toda a prática.

Considerações Finais

| | " | | " |

Considero que o conjunto das UCs de Prática Profissional Supervisionada (I e II) são pontos de viragem no nosso percurso académico, tornando-se as disciplinas mais valiosas do nosso currículo, visto que é através da consolidação da teoria com a prática que desenvolvemos o nosso perfil enquanto educador/a de infância. Apesar de ter privado com duas organizações socioeducativas, que considero completamente distintas, como é o exemplo do modelo implementado, visto que o contexto de creche se regia pelo modelo tradicional e o contexto do JI se regia pelo modelo *HighScope*, sinto que pude aprender em ambas as experiências. No contexto de creche, consegui desenvolver a minha área pessoal e social, enquanto no contexto de JI desenvolvi, substancialmente, o meu ser profissional.

Gostaria de ter palavras suficientes para descrever a experiência rica em conhecimento que vivi ao longo da PPS II, mas sinto que as palavras são escassas e que não fazem jus às aprendizagens que levo deste contexto. Antes demais, gostaria de ressaltar o quão grata estou pela oportunidade que me apresentaram, agora enquanto educadora de infância, de poder integrar a equipa e de trabalhar seguindo este modelo que tanto me cativou. Poder continuar e acompanhar o mesmo grupo, partilhar vivências com a mesma equipa educativa, poder continuar a crescer com esta organização socioeducativa é ter a oportunidade de observar mais, de analisar mais, de explorar mais e de aprender mais.

A organização socioeducativa, a equipa educativa e a equipa de sala, composta pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa, que me receberam, de braços abertos, desde o primeiro dia, mostraram-me que é possível encontrar o caminho certo e que o processo de desenvolvimento e aprendizagem pode ganhar outros contornos, os contornos que as crianças quiserem. Baseando a ação no aprende-se fazendo, tornando a criança o centro da aprendizagem, é possível dar-lhe liberdade para que guie o seu percurso, para que faça as suas explorações e descobertas e para que nos ajude a compreender quais são as suas intenções. Um realce à educadora cooperante, que em muitas das vezes, em tom de brincadeira lhe dizia que quando crescesse queria ser como ela. Um pilar fundamental, não só no processo desta prática, mas, sem dúvida, na construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância. Que me pôs a pensar, a analisar, a pesquisar e a refletir, desde o primeiro dia. A que me deixou o bichinho pelo querer saber mais. A que não desistiu de mim e que tinha sempre uma palavra amiga. Sinto-me bastante grata por ter tido a oportunidade de cruzar o meu caminho com o dela e por poder aprender tanta coisa com ela. Parte

da educadora que ambiciono ser tem uma marca desta educadora cooperante, que para sempre vou levar com muito carinho.

Lembro-me da primeira semana que privei com o grupo, lembro-me de ficar surpreendida com os materiais que tinham a sua disposição e como os manuseavam. Recordo que achava fora do comum este contacto com a natureza, feito de uma forma tão natural e sendo um momento imprescindível da rotina das crianças. Soube, desde muito cedo, qual seria o tema da minha investigação, pois desde o princípio do período do estágio que fiquei fascinada com esta temática e a forma que era abordada no contexto em questão. Da investigação sobre a exploração da natureza em *HighScope*, surgiu uma das maiores dificuldades que encontrei na minha prática, encontrar literatura pertinente e atualizada, relativamente ao modelo pedagógico. Se por um lado, existia muita informação sobre o espaço exterior e a natureza, bem como sobre a importância do contacto com a natureza, a importância do tempo passado no exterior e a importância da exploração destes momentos, no que concerne ao modelo *HighScope* é pouca a informação fornecida, centrando-se quase toda no livro *O Currículo Pré-Escolar em HighScope*. Senti, em certos momentos da investigação, necessidade de realizar comparações de informação, mais concretamente sobre o modelo pedagógico, mas a informação fidedigna era escassa. Porém, no meio da dificuldade descobri uma obra literária caracterizada pela pormenorização da informação e por abranger todos os temas do modelo. Esta obra é um *must have* quer na iniciação ao modelo, quer para quem tenciona seguir os princípios do mesmo.

Esta temática tinha também um (grande) impacto nas propostas preparadas pela equipa educativa para o grupo em questão, surgindo aqui uma outra dificuldade que senti, mas que considero que foi ultrapassada durante a prática. Recordo a primeira atividade que vi a educadora cooperante planear e preparar: a exploração dos pinheiros e das pinhas. A forma como dispunha os materiais cativou-me, pela simplicidade a nível visual e pela variedade de materiais disponibilizados, abrindo caminho para inúmeras oportunidades de aprendizagem. Lembro-me ainda melhor da primeira atividade que preparei e que tentei adaptar ao modelo prévio, mas sem sucesso. Lembro-me de ficar frustrada por não obter os resultados pretendidos, questionando as minhas intenções. Ao longo da prática, com a observação do grupo, com o conhecimento de cada criança e com a descoberta da potencialidade de cada material, foi surgindo, naturalmente, a capacidade de preparar as atividades segundo o modelo *HighScope*. Para o fim das

propostas, já me sentia bastante à vontade com a disposição dos materiais nas mesmas, tornando-se lógico como o fazer.

Uma das mais importantes relações estabelecidas com a escola é a relação com a família, que deve ser cooperativa, estável e com um objetivo comum: o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Considero que tentei, ao máximo, envolver as famílias na minha prática, mais em concreto, ao longo do projeto que realizei com o grupo, porém, sinto que faltaram oportunidades para o fazer ainda mais. Estiveram sempre a par do que fazíamos, quer através do placar que foi criado, ou do portefólio ou da carta que lhes chegou sobre o projeto em si. Mas faltaram oportunidades de privarmos, de falarmos e de nos conhecermos. Faltou o contacto direto com as famílias, relação esta que gostava de ter explorado mais ao pormenor.

Sinto também que o tempo foi escasso. Na última semana do estágio, partilhava com a educadora cooperante que considerava que ficou muito por fazer. Muito por observar, muito por explorar, muito para viver. Tínhamos ainda tantas ideias, a cada dia que passava surgia algo novo das crianças e o pouco tempo obrigou-me a ter de fazer algumas escolhas. Se pudesse alterar alguma coisa seria isto: o tempo da prática, sendo este tempo o mais valioso na nossa formação, não descurando a teoria, que nos ajuda a fundamentar as nossas intenções e a conhecer mais para podermos fazer mais. Tenho a sorte e a oportunidade de, agora, ter mais tempo com este grupo e sinto que este estágio foi fundamental para desenvolver as competências necessárias para assumir o papel de educadora de infância.

O culminar da prática: a teoria, resultando no relatório final. Quando pensava nele, pensava que era algo difícil de alcançar, pelo menos, com os critérios que considerava importantes. Ao olhar agora para o resultado final, considero que consegui cumprir com tudo o que me propus, com a qualidade que esperava. Um relatório que me fez crescer tanto. Espero ter conseguido passar toda a informação da experiência e investigação que fiz, pois foram, sem dúvida, dois momentos-chave da minha prática pedagógica.

Por fim, não poderia deixar de fazer uma nota à minha orientação. Considero que foi a luz guia deste processo, que me ajudou a tomar decisões, que me ajudou a melhorar e que me ajudou a crescer. Sempre com a indicação certa, sempre com a sugestão mais adequada e sempre com a compreensão de quem já esteve deste lado.

Termino como comecei a referir o quão grata sou por esta oportunidade. Aqui vou eu pronta para o que o futuro me reserva. Vou bastante ansiosa e com imensa vontade de refletir e aprender mais.

Referências

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dictomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6, 179-191.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa *outdoor* como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 111-117.
- Cruz, S. H. V. (2022). Apresentação. In M. G. S. Horn & M. C. S. Barbosa. *Abrindo as portas da escola infantil – viver e aprender nos espaços exterior* (pp. xi – xvii). Penso.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope* (D. Neto, H.Á. Marujo & L.M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2012).
- Fialho, M. (2020). *Redescobrir o espaço exterior durante a pandemia Covid-19*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/09/16/redescobrir-o-espaco-exterior-durante-a-pandemia-covid-19/>

- Figueiredo, C. (2020). *COVID-19: o impacto no desenvolvimento infantil*.
<https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>
- Formosinho, J. O. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). *Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares*. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3400/2715>
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. (A. Stilwell, Trad.). Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. & Barbosa, M. C. S. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil – viver e aprender nos espaços externos* (pp.xi – xvii). Penso.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-354.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (2020). PLAYtalk “Voltar a brincar na rua” com Carlos Neto. Ludotempo Associação de Promoção do Brincar. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=QkZiutjLHnI>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Quivy, R. & Chapenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gravidia-Publicações, Lda.
- Sarmiento, M. & Bento, G. (Orgs.). (2020). *Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*. ProChild.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

Silva, I. L. (Coord), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2015). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Estudos sobre educação – ano XI*, 12, 49-64.

Anexos

| " " | | " "

Anexo A.
Portefólio da PPS II (Cf.
Anexos ao Relatório -
documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

O documento relativo ao Anexo A. Portefólio da PPS II encontra-se num documento em formato PDF à parte intitulado de: Sofia_Custodia_AnexosAoRelatorio_PPS_II.

Anexo B.
Portefólio do MS (Cf. Anexos
ao Relatório - documento à
| | | | |

O documento relativo ao Anexo B. Portefólio da Criança encontra-se num documento em formato PDF à parte intitulado de: Sofia_Custodia_AnexosAoRelatorio_PPS_II.

Anexo C.
Carta de apresentação às
famílias

| ' ' | | ' ' |

Queridos pais e queridas crianças,

O meu nome é Sofia Custódia e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontrando-me no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Tenho 23 anos e sou trabalhadora-estudante. Desde muito cedo que sei qual seria a minha carreira profissional e não há outro trabalho no mundo no qual me imaginaria.



Sinto-me muito grata pela oportunidade de estagiar neste contexto e estou bastante ansiosa pelas experiências e aprendizagens que nos esperam neste tempo de estágio!

Encontro-me a estagiar na sala 9 no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, que me ajudará a concluir o Mestrado para que, mais tarde, me torne Educadora de Infância. Ao longo do período da minha prática irei desenvolver um projeto com as crianças, que surgirá do interesse das mesmas, bem como irei investigar um tema que surgirá em contexto de Jardim de Infância, relacionado com o grupo em questão.

Desde já agradeço a vossa receção e a colaboração no meu processo de aprendizagem. Qualquer questão, disponham.

Segunda-feira, 15 de novembro de 2021

Sofia Custódia

Anexo D.
Consentimento informado para as
famílias

| ' ' | | ' ' |

Eu, Sofia Margarida Rodrigues da Custódia, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o dia 15 de novembro de 2021 a realizar o meu estágio no [...], na sala 9, com a coordenação e orientação da Educadora Cooperante.

Venho por este meio solicitar permissão, aos pais e às crianças, para as observar e interagir com as mesmas, fazendo parte dos objetivos da minha investigação. Peço ainda que me seja autorizado tirar fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e não será exibida a sua face. E, igualmente, garantindo que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada é determinante pela mesma. Assim, sempre que a criança demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.



Impressão digital da criança

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo E.

Consentimento informado para o
Portefólio da Criança

|| " | | " |

Eu, Sofia Margarida Rodrigues da Custódia, aluna do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 15 de novembro de 2021 até ao dia 25 de março de 2022 a realizar o meu estágio na sala 9 do [...].

Venho por este meio solicitar a permissão para a elaboração de um Portefólio da Criança, pedindo também a permissão para observar e interagir com o MS, fazendo parte dos objetivos da minha investigação. Peço ainda que me seja autorizado tirar fotografias do seu educando em atividades e propostas realizadas na organização socioeducativa para que possam ser integradas no meu relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, sendo que a presente autorização poderá ser retirada em qualquer altura. Ressalvo que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada é determinado pela mesma. Deste modo, caso o MS demonstre que não quer ser fotografado ou que não quer que faça registos dele, será respeitada a sua vontade.

Solicito, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

(Nome e/ou impressão digital da criança)

Assinatura da Família

Anexo F.

Modelo da tabela de propostas
da organização socioeducativa

||''| |''

REFLEXÃO SOBRE AS EXPLORAÇÕES EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ATIVA (MODELO HIGH-SCOPE)

Data: Título da proposta

Contexto observado e refletido: como surgiu?	Como foi apresentado às crianças: descrição da proposta e ambiente projetado	Materiais	Âmbito Conceptual: KDI'S
<u>REFLEXÃO:</u>			

Anexo G.

Carta para as famílias sobre o
projeto

| | ' ' | | ' ' |

PORQUE É QUE OS PÁSSAROS VOAM JUNTOS? | JANEIRO DE 2022

No passado dia 14 de janeiro, enquanto estávamos no recreio, a MCB avistou um bando de pássaros a voar e ficou bastante intrigada com o que via, questionando a estagiária Sofia se sabia porque é que os pássaros voavam juntos. Desta questão surgiu um novo projeto: “Porque é que os pássaros voam juntos?”. Como o interesse persistiu, começámos por procurar informação relativa ao tema, nos livros presentes da sala e decidimos colocar a questão a todo o grupo, de forma a incluí-los neste novo projeto que começava a ser desenvolvido em sala.



Para tentarmos começar a perceber mais sobre as aves, questionámos o grupo onde poderíamos observá-las, sendo que o mesmo sugeriu irmos até ao estacionamento da organização socioeducativa. Neste momento, foi possível compreender que precisávamos de algo que nos ajudasse a ver as aves mais de perto, então, começámos a explorar os binóculos e a construí-los, também, a partir de materiais reutilizáveis.

Voltámos a observar as aves, desta vez, por sugestão do grupo, na montanha. Durante esta observação, o grupo foi trocando algumas ideias, falando-se no porquê de as aves voarem e da sua constituição. Deste modo, preparámos uma exploração, em pequenos grupos, de penas de diferentes feitios, cores e tamanhos, recorrendo também a outros materiais (lupas, tesouras, fita-cola, canetas).

Para nos ajudar a compreender melhor este tema, recebemos a visita da professora A.L. (professora universitária e bióloga), que nos respondeu a muitas das questões que foram surgindo durante a exploração do tema: “Porque é que os pássaros voam juntos?”; “O que é que eles comem?”, “Todos os pássaros que têm asas voam?”.

Neste momento, ainda estamos a descobrir mais sobre este tema e queremos pedir ajuda às nossas famílias: poderão trazer para a nossa sala alguns materiais sobre o tema ou se conhecem alguém que nos possa ajudar a descobrir mais sobre as aves, ficaríamos radiantes por receber a sua visita para que consigamos aprender mais.

Atenciosamente,

A sala 9, a equipa educativa e a estagiária Sofia

Anexo H.
Guião da entrevista realizada à
equipa educativa

| ' ' | | ' ' |

Destinatárias: Educadores de infância da organização socioeducativa, abrangendo as três valências de pré-escolar (berçário, creche e jardim de infância):

- Educadora da valência de berçário;
- Educadora da valência de creche;
- Educadora da valência de jardim de infância.

Objetivos:

- Caracterizar as concepções da equipa educativa sobre a importância da exploração da natureza;
- Compreender o impacto do modelo HighScope nesta exploração;
- Analisar as concepções de três educadores diferentes;
- Caracterizar as concepções da equipa educativa sobre o modelo curricular HighScope e a sua relação com a exploração da natureza.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- A presente entrevista tem como principal objetivo recolher informação sobre o contexto socioeducativo e as concepções da equipa educativa sobre a importância da exploração da natureza em Highscope.</p> <p>- Pedir autorização para a gravação em áudio da entrevista.</p> <p>- Informar sobre a devolução das transcrições das entrevistas realizadas.</p>	Entregar o consentimento informado.
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional de cada elemento da equipa educativa. 	<p>B1. Qual é a sua formação académica?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce as funções de a) educadora de infância; b)</p>	Teve outras experiências significativas na área da educação? Se sim, quais?

		<p>auxiliar de ação educativa; c) diretora pedagógica.</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce funções na organização socioeducativa em questão?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Qual ou quais os modelos que implementa na sua prática?</p> <p>B6. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?</p> <p>B7. Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>	
<p>C. Perspetivas sobre a importância da exploração da natureza em Highscope</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a equipa educativa atribui à exploração da natureza; • Compreender a forma como é implementado o modelo Highscope e como privilegiam momento de exploração da natureza. 	<p>C1. O que considera ser o conceito de “exploração”?</p> <p>C2. Como caracteriza a exploração da natureza para crianças em idade de a) berçário; b) creche; c) jardim de infância) ou d) pré-escolar?</p> <p>C3. Uma vez que a organização socioeducativa se rege pelo modelo Highscope, como privilegia esta exploração, seguindo os princípios do modelo?</p> <p>C4. Qual é a relevância desta exploração para as crianças?</p> <p>C5. Considera que existem diferenças entre a exploração do exterior e o contacto com a natureza? Se sim, quais?</p>	<p>- Dentro do modelo privilegia estes momentos?</p> <p>- Como é que o faz no dia-a-dia, enquanto educador?</p>
<p>D. Relação entre concepções e prática pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as concepções sobre a exploração da natureza em Highscope e a prática pedagógica. • Perceber as diferenças entre 	<p>D1. Qual é o papel da exploração da natureza na sua prática pedagógica?</p> <p>D2. Participa nas explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?</p> <p>D3. Observa as explorações feitas pelas crianças? Porquê?</p>	<p>Se sim, o que faz com essas observações? Tem impacto na sua prática?</p>

	exploração do exterior e contacto com a natureza.	D4. Regista essas observações? Como?	
E. Impacto da pandemia na conceção da exploração da natureza	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o impacto da pandemia nas conceções sobre o contacto com o exterior. 	<p>E1. O confinamento que vivemos no passado, teve impacto na visão sobre o tempo passado no exterior? Se sim, de que forma?</p> <p>E2. Sente que as famílias procuram mais metodologias que promovam este contacto com o exterior? Se sim, porquê?</p> <p>E3. São evidentes (ou não) diferenças nas crianças que nasceram durante este período? Se sim, quais?</p> <p>E4. Considera que a valorização e a exploração do espaço exterior sofreram alguma mudança na sua relevância desde o período de confinamento vivido a nível mundial? Se sim, de que forma?</p> <p>E5. Acredita que esta nova realidade alterou a conceção sobre o tempo passado no exterior? Porquê?</p>	Esta nova realidade teve impacto na forma como privilegia o tempo passado no exterior? E o contacto com a natureza?
F. Conclusão da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Concluir a entrevista. 	F1. Recorda-se de algo mais que julgue ser importante acrescentar a esta entrevista?	Agradecer a disponibilidade e colaboração.

A estagiária,

Sofia Custódia

Anexo I.
Transcrição da entrevista
realizada à Educadora A

| ' ' | ' ' |

Transcrição da entrevista à Educadora A

Autoriza que os dados recolhidos através deste formulário sejam analisados e integrados no relatório final elaborado pela aluna Sofia Custódia? Tendo em conta que será respeitado o anonimato e serão respeitadas as respostas dadas por si.

Sim.

Qual é a sua formação académica?

Licenciatura em Educação de Infância pela ESE Jean Piaget de Almada.

Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica pela ESELX.

Pós-Graduação em Educação em Creche e outros equipamentos com crianças dos 0 aos 3 anos pela ESELX.

Qual é a função que exerce na organização socioeducativa?

Educadora de Infância.

Há quanto tempo exerce funções na organização socioeducativa em questão?

10 anos.

Fale-me do seu percurso profissional.

Terminei o curso em 2006 e comecei logo a trabalhar num colégio particular numa sala de creche de 1 a 2 anos. Em junho de 2009 integrei uma equipa de educadores de uma casa de acolhimento com crianças dos 0 aos 21 anos de idade na fundação o S. onde estive até agosto de 2012, ano em que integrei a equipa do colégio R&RA. No ano letivo 2012/2013 estive na equipa do fim-de-semana, no ano letivo seguinte passei para a equipa semana dia onde permaneço até aos dias de hoje.

Qual ou quais os modelos que implementa na sua prática?

O colégio rege-se pelo Modelo High-Scope e por isso a nossa prática é orientada neste sentido. Desde o início me identifiquei com os valores e princípios do modelo e acredito no enfoque que tem na vida das crianças. No entanto, gosto sempre de ler e pesquisar sobre outras vertentes e encontrei no modelo Reggio Emília, uma fonte de inspiração para alicerçar ao meu quotidiano.

Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?

Acho que o principal desafio é quando nos deparamos com realidades completamente opostas àquilo em que acreditamos para a educação e percebemos que a teoria que tivemos durante o nosso curso também não nos ajuda a ultrapassar determinados obstáculos, ou seja, a teoria é muito diferente da prática. Isso aconteceu no primeiro local de trabalho enquanto educadora e do qual tive mesmo que sair porque ia contra toda a minha natureza e por isso decidi partir para outra aventura.

Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

Pós-Graduação em Educação Creche e outros equipamentos dos 0 aos 3 anos pela ESELX.

Vários Seminários dirigidos pela ESELX durante a pós-graduação sobre Pedagogia Waldorf, Movimento Escola Moderna, Emi Pickler, Reggio Emília, a Escuta da criança com Walter Kohan, entre outros.

Durante o confinamento também assisti online a várias palestras, debates, conferências.

Ainda na semana passada foi à ESELX assistir ao seminário com o Paulo Fochi sobre Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, no âmbito do ciclo de debates à volta da Infância.

O que considera ser o conceito de “exploração”?

Investigar, estudar, analisar, descobrir e redescobrir, acho que são tudo sinónimos que podem derivar da palavra exploração em contexto educacional. Mas seja qual for a exploração tem que impreterivelmente invocar os nossos sentidos, ou seja, manusear, observar, cheirar, sentir, tocar, provar.

Como caracteriza a exploração da natureza para crianças em idade pré-escolar, neste caso, na valência correspondente ao seu grupo?

Esta relação facilita o crescimento das crianças em todas as suas potencialidades, bem como uma maior responsabilização pelas transformações que ocorrem lá fora. Faça chuva ou faça sol, é importante que sejam proporcionados diariamente

momentos nestes contextos, que contemplam a ação autónoma da criança, o movimento, a descoberta e o conhecimento do próprio corpo, a socialização, que instigam a pesquisa, a exploração e o conhecimento, que estimulam a curiosidade e a criatividade, que possibilitam um olhar mais amplo e atento aos pormenores. Quando as escolas não possuem espaços apropriados a este tipo de explorações, é ainda mais importante possibilitar este contato na sala com diversos materiais sempre disponíveis ou aproveitar a comunidade envolvente.

Uma vez que a organização socioeducativa se rege pelo modelo HighScope, como privilegia esta exploração, seguindo os princípios do modelo?

O espaço exterior surge como uma continuidade da sala e isso começa logo pelo facto de todas as nossas salas terem uma porta que dá acesso direto ao exterior. A sua amplitude e diversidade de materiais e elementos naturais potenciam explorações em diferentes níveis, permitindo que a criança faça as suas descobertas de forma autónoma. É um espaço que privilegiamos assim como o espaço da sala, porque viver e aprender de perto o pulsar do mundo lá fora deve fazer parte de qualquer rotina, seja de creche ou jardim-de-infância. Mas não é só no exterior que privilegiamos este contacto, também na sala temos sempre presente materiais e elementos da natureza em diversas áreas.

Qual a relevância desta exploração para as crianças?

As crianças são por natureza ávidas de conhecimento e este conhecimento não se faz e não se deve fazer, única e exclusivamente entre as quatro paredes da sala. Elas precisam de conhecer o mundo que as rodeia, ampliar as suas experiências, explorar, sentir, descobrir e reinventar os elementos ao seu redor, bem como seguir e viver de perto as transformações que a natureza vai sofrendo ao longo do ano. As crianças aprendem em todos os espaços da escola e tanto o espaço exterior como a comunidade envolvente são também espaços privilegiados para a exploração, pesquisa, descoberta e aprendizagem.

Considera que existem diferenças entre a exploração do exterior e o contacto com a natureza? Se sim, quais?

Tenho a certeza que sim! Infelizmente existe muito a ideia de que as crianças vão para o exterior para brincar livremente, quase que parece que não o fazem dentro da sala,

e também para gastar energias e por isso, cada vez mais os nossos espaços exteriores estão carregados de infraestruturas que propiciam basicamente a locomoção do corpo e não contemplam a presença de elementos naturais e áreas diversificadas, que permitam às crianças um contacto próximo com a envolvência que a natureza oferece, um espaço que desafia e promove aprendizagens significativas, onde as crianças são levadas a explorar o mundo ao seu redor com todos os seus sentidos. Desta forma, o simples estar no exterior não significa que exista contacto com a natureza. É necessário criar condições para que isso aconteça, não só na organização e equipamento destes espaços, mas também os incluir como um momento tão ou mais importante na rotina como todos os outros e não como um mero tempo de recreio.

Qual é o papel da exploração da natureza na sua prática pedagógica?

Desde que me lembro de ser educadora que sempre privilegiei o contacto direto com a natureza, quer fosse com materiais de fim aberto em sala quando o colégio não tinha um espaço exterior natural, ou na exploração do meio envolvente, mesmo sendo maioritariamente uma zona comercial. Esses elementos tinham que estar presentes quer fosse na sala ou criando uma pequena área à porta da sala que dá acesso ao recreio. Cheguei a ter uma piscina grande no chão onde criámos um lago para uma tartaruga, caixas de areia, fazer um tronco comprido de árvores para ficar na sala, ou seja, proporcionar estas explorações da forma que me era possível, vejo este espaço como uma continuidade do espaço da sala. O envolvimento das crianças em contextos naturais desde a mais tenra idade, para além do prazer que podem retirar de cada momento, favorece aprendizagens diversificadas a todos os níveis, ativa os cinco sentidos, promove o desenvolvimento integral da criança e deve ser visto como um espaço de encantamento, bonito, rico, diverso, instigante, acolhedor, desafiador, que permite à criança conhecer-se melhor a si própria, aos outros e ao mundo ao seu redor. Não deve ser visto como um complemento da rotina, mas como parte integrante da vida da criança.

Participa nas explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?

Sempre que se propicia essa participação e nunca de forma intrusiva. O papel dos adultos nestas explorações é idêntico ao papel em sala, contemplando os princípios de uma aprendizagem ativa, ou seja, focar a nossa atenção nas jornadas de

investigação e brincadeiras das crianças, no sentido de tentar compreender e apoiar as suas escolhas e iniciativas, de forma lúdica e não dirigida. Apoiar, encorajar e incentivar são palavras-chave no nosso dia-a-dia. Participamos nestas explorações quando somos “convidados” pelas crianças, “convidados” a observar com elas levamos a compreender como se deslumbram com a vida lá fora, conversar sobre as suas experiências ajuda-nos a perceber como pensam e levam a cabo as suas descobertas, ajudá-las a obter alguns materiais que precisem num clima de desenvolvimento próximo cria fortes elos de ligação entre crianças e adultos. Mas para que isto aconteça é importante que os adultos deixem de ver estes momentos passados no exterior em contacto com a natureza, como momentos de descanso, ou para estar a conversar com outros adultos, para preparar o período de tempo seguinte ou para estarem sentados deixando as crianças entregues a si próprias enquanto brincam “livremente”.

Observa as explorações feitas pelas crianças? Porquê?

Claro que sim! Para além de serem momentos preciosos para nos relacionarmos, são também poderosas ferramentas para conhecermos melhor as crianças e a forma como interagem com o mundo, com os outros e consigo próprias.

Regista essas observações? Como?

Vamos registando essas observações quer seja por escrito, relatando mini-histórias das descobertas das crianças e acompanhando ou não com fotografias, filmando ou até mesmo convidando as crianças a fazerem esse mesmo registo, quer seja no momento ou posteriormente em sala. Mas por vezes é delicioso deixarmo-nos simplesmente encantar observando como as crianças vivem estes momentos.

O confinamento que vivemos no passado, teve impacto na visão sobre o tempo passado no exterior? Se sim, de que forma?

Teve um forte impacto nas nossas vidas ao termos sido privados de ir para a rua confinados às quatro paredes das nossas casas durante um longo período de tempo. Acho que se passou a valorizar mais o tempo que se passa no exterior, até a procura de casas com varando ou terraços cresceu, pessoa a saírem dos centros urbanos para o campo, mais procura por escolas da floresta, etc. Mas é triste pensar que foi preciso

acontecer uma pandemia para valorizarmos coisas que sempre devíamos ter valorizado.

Sente que as famílias procuram mais metodologias que promovam este contacto com o exterior? Se sim, porquê?

Sem dúvida e muito devido aos dois confinamentos que vivemos e também porque cada vez mais se ouve falar sobre a importância desta vivência para as crianças. Existe acesso a mais informação, mais partilhas e relatos de experiências, embora no norte da Europa isto já seja uma realidade visível há muito tempo e do nosso conhecimento. Se calhar também podemos dizer que é uma moda e espero que seja para ficar e não seja sazonal! No entanto e especialmente nos bebés, ainda vemos famílias muito reticentes quando os levamos para o exterior, seja para o meio da terra ou no espaço em frente à porta da sala, ficam sempre muito receosos com problemas de saúde que possam surgir. Também existem aqueles casos em que ir com a roupa suja para casa seja um grande problema! Por isso, acho que estamos divididos entre opiniões, embora acho que se o educador fizer o seu trabalho de sensibilização nesse sentido este contacto acaba por ser privilegiado por todos.

São evidentes (ou não) diferenças nas crianças que nasceram durante este período? Se sim, quais?

Sim são evidentes, sobretudo ao nível da comunicação e linguagem, na interação com os outros e sem dúvida na forma como as crianças vivem a exploração dos espaços exteriores.

Considera que a valorização e a exploração do espaço exterior sofreram alguma mudança na sua relevância desde o período do confinamento vivido a nível mundial? Se sim, de que forma?

Até posso achar que se valoriza agora mais o espaço exterior, mas efetivamente tenho que criar condições e momentos que privilegiem esse contacto. Falou-se muito na altura que foi um grito, um pulsar da natureza ao ser humano para cuidar e preservar mais este ambiente, mas que mudanças é que realmente aconteceram ou estão para acontecer nesse sentido? E, no entanto, o impacto da paragem que o mundo sofreu foi gigante na natureza, pudemos observar provas concretas. Fazermos essa

consciencialização com as nossas crianças? Acho que ainda temos um longo caminho a andar nesse sentido.

Acredita que esta nova realidade alterou a conceção sobre o tempo passado no exterior? Porquê?

Acredito no que vejo e aquilo que vejo no meu contexto é que ainda existem muitos profissionais a desvalorizar este tempo passado no exterior como já referi em questões anteriores. Seja por facilitismo, por estar frio ou a chover ou porque meramente é mais fácil as crianças explorarem o espaço em frente às salas porque até posso ir fazendo as camas ou organizando o tempo seguinte. Na prática a conceção não sofreu alterações.

Recorda-se de algo mais que julgue ser importante acrescentar sobre o tema?

Não.

Anexo J.
Transcrição da entrevista
realizada à Educadora B

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da entrevista à Educadora B

Autoriza que os dados recolhidos através deste formulário sejam analisados e integrados no relatório final elaborado pela aluna Sofia Custódia? Tendo em conta que será respeitado o anonimato e serão respeitadas as respostas dadas por si.

Sim.

Qual é a sua formação académica?

Mestrado em Educação Pré-escolar.

Qual é a função que exerce na organização socioeducativa?

Educadora de Infância.

Há quanto tempo exerce funções na organização socioeducativa em questão?

7 anos.

Fale-me do seu percurso profissional.

Iniciei o meu percurso profissional nesta organização socioeducativa como educadora responsável pelo berçário (2 salas) em 2015, no ano seguinte passei para o fim de semana como educadora responsável do período da manhã, depois fiquei como educadora responsável de uma sala de 2 anos e voltei para o fim de semana no ano letivo seguinte. Nos três anos letivos seguintes estive como educadora responsável de uma sala de Jardim de Infância e este ano sou educadora responsável pelo berçário novamente.

Qual ou quais os modelos que implementa na sua prática?

O modelo HighScope.

Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?

O início da minha prática profissional teve como principal desafio a falta de conhecimento relativo ao berçário e às crianças dos 0 – 3 anos. Neste momento,

deparo-me com o desafio de ser responsável por duas salas de berçário, com falta de recursos humanos e de tempo.

Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

Pós-Graduação em Creche e Outros Equipamentos dos 0 aos 3 anos.

O que considera ser o conceito de “exploração”?

Considero que “exploração” é sinónimo de investigação e de experimentação. É uma experiência sensorial única, vivida na primeira pessoa, que possibilita testar teorias e adquirir conhecimento sobre algo (pessoa, objeto, espaço, material, ...).

Como caracteriza a exploração da natureza para crianças em idade pré-escolar, neste caso, na valência correspondente ao seu grupo?

Uma experiência sensorial, livre, investigativa, de conhecimento do mundo, ...

Uma vez que a organização socioeducativa se rege pelo modelo HighScope, como privilegia esta exploração, seguindo os princípios do modelo?

Não compreendo a questão.

Qual a relevância desta exploração para as crianças?

É extremamente relevante, pois permite-lhes um conhecimento real sobre o mundo que as rodeia.

Considera que existem diferenças entre a exploração do exterior e o contacto com a natureza? Se sim, quais?

Sim. O contacto com o exterior não exige a experimentação e vivência do mesmo. As crianças podem ter contacto com a natureza sem nunca lhes ser dada a oportunidade de a explorar.

Qual é o papel da exploração da natureza na sua prática pedagógica?

Considero que a exploração da natureza é fundamental na minha prática pedagógica, pois é através dela que as crianças adquirem um conhecimento real sobre o mundo.

Participa nas explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?

Sim, tentando assumir uma postura responsiva e procurando intervir quando sou solicitada ou em situações de perigo, pois considero que a criança deve ter tempo e espaço para fazer as suas investigações e testar as suas teorias.

Observa as explorações feitas pelas crianças? Porquê?

Sim. As observações (e posteriores reflexões) são a base da minha ação pedagógica. É através delas que recolho informações sobre as crianças, sobre o seu desenvolvimento, sobre as suas necessidades, os seus interesses, ...

Regista essas observações? Como?

Sim. Através de vídeo, fotografia, registo escrito, ...

O confinamento que vivemos no passado, teve impacto na visão sobre o tempo passado no exterior? Se sim, de que forma?

Não.

Sente que as famílias procuram mais metodologias que promovam este contacto com o exterior? Se sim, porquê?

Não sinto que isso aconteça.

São evidentes (ou não) diferenças nas crianças que nasceram durante este período? Se sim, quais?

Sim, principalmente no que diz respeito à socialização, à fala e à imunidade das crianças.

Considera que a valorização e a exploração do espaço exterior sofreram alguma mudança na sua relevância desde o período do confinamento vivido a nível mundial? Se sim, de que forma?

Não sei se sofreram alterações no que diz respeito à sua relevância. Penso que houve de facto uma grande procura de espaços exterior após a pandemia, contudo considero que foi fruto da privação destes espaços.

Acredita que esta nova realidade alterou a concepção sobre o tempo passado no exterior? Porquê?

Dizem que só sentimos falta de algo, quando somos privados de o ter. E eu sinto que foi exatamente isso que aconteceu com esta situação pandémica.

Recorda-se de algo mais que julgue ser importante acrescentar sobre o tema?

Sem nada a acrescentar.

Anexo K.
Transcrição da entrevista
realizada à Educadora C

| " | | " |

Transcrição da entrevista à Educadora C

Autoriza que os dados recolhidos através deste formulário sejam analisados e integrados no relatório final elaborado pela aluna Sofia Custódia? Tendo em conta que será respeitado o anonimato e serão respeitadas as respostas dadas por si.

Sim.

Qual é a sua formação académica?

Licenciatura em Educação de Infância.

Qual é a função que exerce na organização socioeducativa?

Educadora de Infância.

Há quanto tempo exerce funções na organização socioeducativa em questão?

Desde setembro de 2021.

Fale-me do seu percurso profissional.

Terminei a minha licenciatura em 2007 e iniciei a minha experiência profissional num colégio privado, na valência de creche, durante 4 anos.

Depois tive oportunidade de realizar um estágio profissional de 1 ano aqui no colégio R&R no berçário, do qual gostei muito!

O estágio terminou e surgiu uma proposta de trabalho no Algarve, em Sagres, para trabalhar no Martinhal. Foi uma experiência espetacular, onde tive a oportunidade de contactar com crianças de várias nacionalidades e de colocar em prática o meu inglês! No meu regresso, soube que a Disney estava a realizar entrevistas aqui em Lisboa e decidi enviar o meu currículo! Fui escolhida, fiz as malas e parti rumo a Paris!

Aprendi bastante durante esta experiência na Disney!

Depois do meu regresso de Paris, fui contactada pela diretora pedagógica do R&R, para fazer parte da equipa da noite CAF (Componente de Apoio à Família). Fiz parte desta equipa durante 4 anos.

Depois surgiu a oportunidade de ser educadora em horário diurno, num colégio privado e fiquei na valência de creche durante 2 anos.

No ano passado, a diretora pedagógica do R&R contactou-me para uma proposta de trabalho! Ingressar novamente na equipa e ser educadora da sala 3!

Qual ou quais os modelos que implementa na sua prática?

Modelo HighScope.

Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?

No início tinha dificuldade na gestão do tempo, lembro-me que queria fazer muita coisa e o tempo passava a voar! Na atualidade, tenho desafios todos os dias! Estamos constantemente a aprender e a dar o melhor de nós às crianças!

Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

Não.

O que considera ser o conceito de “exploração”?

Para mim, o conceito de “exploração” é a descoberta! É através das brincadeiras, das explorações que fazem, que as crianças descobrem e aprendem sobre o mundo que as rodeia!

Como caracteriza a exploração da natureza para crianças em idade pré-escolar, neste caso, na valência correspondente ao seu grupo?

Neste momento, estou na sala de 1 ano. Sempre que posso e o tempo o permite, vou para o exterior para as crianças brincarem e explorarem! O exterior permite que as crianças desenvolvam competências que uma sala no interior não permite!

Uma vez que a organização socioeducativa se rege pelo modelo HighScope, como privilegia esta exploração, seguindo os princípios do modelo?

O colégio R&R tem um espaço exterior fantástico para as brincadeiras das crianças. Este espaço está equipado com materiais do nosso dia-a-dia, como por exemplo, panelas, colheres, etc. É um espaço que promove a descoberta e a exploração livre.

Qual a relevância desta exploração para as crianças?

Tal como disse, a exploração é muito importante para as crianças, o contato com a natureza, com o espaço exterior. Desenvolvem competências que dentro de uma sala não permite.

Considera que existem diferenças entre a exploração do exterior e o contacto com a natureza? Se sim, quais?

Não.

Qual é o papel da exploração da natureza na sua prática pedagógica?

Sempre que posso e o tempo o permite, vamos para o recreio exterior brincar. Tento promover atividades de exploração, em que trago diferentes elementos da natureza, tal como areia, conchas, pedras, paus, etc, que coloco no recreio à disposição das crianças para elas explorarem livremente e fazerem as suas descobertas!

Participa nas explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?

Sim. Considero bastante importante a participação do adulto. As crianças adoram quando nos juntamos à brincadeira!

Quando brincamos com elas, não estamos simplesmente a brincar, estamos também a ensinar e a observar!

Sento-me ao pé delas, converso com elas ou simplesmente me aproximo e elas puxam-me logo para a brincadeira!

Sem dúvida, que a nossa profissão é muito gratificante, pois podemos ser crianças todos os dias!

Observa as explorações feitas pelas crianças? Porquê?

Em creche é muito importante a observação! Observar a maneira como brincam, como interagem uns com os outros, os seus interesses, os receios, etc. Apesar de ainda não verbalizarem, as nossas crianças comunicam das mais diversas maneiras! Através do choro, do corpo, do riso, etc. A partir das nossas observações, avaliamos e planificamos a nossa ação educativa, tendo sempre em conta os interesses do nosso grupo.

Regista essas observações? Como?

Através de registo escritos, vídeos e fotografias.

O confinamento que vivemos no passado, teve impacto na visão sobre o tempo passado no exterior? Se sim, de que forma?

Sim. Passamos a valorizar mais o tempo que passamos fora de casa.

Sente que as famílias procuram mais metodologias que promovam este contacto com o exterior? Se sim, porquê?

Sim, acredito que existem cada vez mais famílias a procurarem atividades ao ar livre e que promovam o contato com a natureza. Porque é mais saudável!

São evidentes (ou não) diferenças nas crianças que nasceram durante este período? Se sim, quais?

Não.

Considera que a valorização e a exploração do espaço exterior sofreram alguma mudança na sua relevância desde o período do confinamento vivido a nível mundial? Se sim, de que forma?

Sim, as pessoas passaram a valorizar mais o fato de estar fora de casa e de usufruírem de atividades ao ar livre, mais saudáveis!

Acredita que esta nova realidade alterou a concepção sobre o tempo passado no exterior? Porquê?

Claro. Ficamos a valorizar mais o fato de estarmos fora de casa e de aproveitar, procurando atividades saudáveis e que promovam o contato com a natureza!

Recorda-se de algo mais que julgue ser importante acrescentar sobre o tema?

Não

Anexo L.
Roteiro metodológico e
ético

| ' ' | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na Investigação com crianças (Tomás, 2011)

Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)

Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)

1. Objetivos do trabalho		
<p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p.160).</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>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p>“Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades educativas da comunidade e procurar modalidades de trabalho conjunto” (p.2)</p>	<p>Mesmo antes de começar o estágio comecei a preparar a minha prática, traçando os objetivos para a mesma. Uma vez que iniciei o estágio mais tarde, enviei, por email, à educadora cooperante a minha carta de apresentação, bem como os consentimentos informados para serem entregues à família, a pedido da mesma.</p> <p>No meu primeiro dia de estágio, fui recebida pela auxiliar de ação educativa que me encaminhou até à sala onde realizaria a minha prática. No percurso da entrada até à sala de atividades, fui cumprimentando todos os elementos da equipa educativa, fazendo uma breve apresentação aos mesmos. Ao chegar à sala, reparei que já estava afixada a minha carta de apresentação, destinada às famílias e à equipa educativa.</p> <p>Num primeiro contacto com o grupo, apresentei-me e expliquei-lhes o que estava a fazer na sala</p>

“Assumir a sua profissão procurando uma articulação dialógica entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional.

deles, questionando-os se gostariam de participar no meu processo de aprendizagem.

No que concerne ao tema da minha investigação, assim que o defini, partilhei-o com a equipa educativa de sala, apresentando-lhes também as intenções por mim traçadas. Os elementos prontamente se disponibilizaram para me ajudarem no que fosse preciso.

Ao longo da prática, fui explicando ao grupo quais eram as minhas intenções, o que queria estudar e se estariam interessados a participar, ao qual nenhuma criança demonstrou estar contra a sua vontade em momento algum.

Apesar das famílias não terem tido um papel ativo no processo da prática, foram informados e convidados a participar no mesmo, tendo acesso a todas as informações relativas ao que estava a realizar em sala com as crianças.

2. Custos e benefícios

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso

Considero que os custos e benefícios desta intervenção, e consequente investigação, foram bens não materiais.

“Os objetivos da investigação deverão

ter em conta os possíveis benefícios para a criança.” (p.160). “Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo (...)” (p.160).

todas as condições que estiverem ao meu alcance.” (p.1) “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.” (p.2)

A nível pessoal, sinto que a prática me ajudou a crescer, não só a nível pessoal, mas também a nível profissional. Em todo o processo da prática sinto que beneficieei, desde as observações, às reflexões e aos dados recolhidos. O simples facto de estar e poder experienciar este contexto.

Para as crianças, sinto que o maior benefício se centrou no processo de desenvolvimento e aprendizagem, que privilegiei desde o primeiro dia, tornando-as centro da minha ação educativa. Relativamente aos custos, o único ponto que considero seria a invasão da privacidade, que sinto que assegurei, tendo em conta os consentimentos e respeitando todos os intervenientes. Durante toda a prática, e mesmo já tendo os consentimentos assinados, ia questionando a equipa educativa e as crianças se podia fazer registos (escritos e fotográficos) de diversos momentos, respeitando a vontade dos mesmos.

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade

“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)

De forma a respeitar a privacidade e o espaço de cada interveniente, decidi adotar um

Este assunto deve ser negociado com os colaboradores envolvidos, relativamente a utilização da informação facultada pelos mesmos, quer em questões pessoais, nomeadamente, ligadas à sua identidade (p. 161).

“Manter relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança). (p.2)

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)

dos princípios-chave da minha ação: o de respeitar a privacidade e confidencialidade de cada elemento envolvido. Para além dos dois consentimentos que foram elaborados, e que se encontram em anexo, respetivos às famílias e à família da criança sobre o qual desenvolvi um portefólio, fui pedindo permissão às crianças para que fizesse registos das mesmas, respeitando sempre as suas vontades.

Tendo em conta que nem sempre as crianças verbalizam as suas intenções, fui estando atenta a todos os sinais através da observação: observando os sinais corporais, as emoções e se demonstravam algum tipo de desconforto.

Facultei, desde o início da prática, todos os registos elaborados, bem como as planificações das atividades e as reflexões semanais feitas. Após terminar o portefólio da criança, toda a informação foi disponibilizada à família para que pudessem ler e analisar o que elaborei sobre a criança em questão.

Todas as imagens utilizadas no decorrer do relatório foram tratadas para proteger a identidade dos envolvidos, bem com a ocultação dos nomes reais, respetivos aos nomes próprios e a nomes relativos à organização socioeducativa.

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)

“Cuidar da relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)

“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)” (p.162)

Confesso que a escolha das crianças surgiu de uma forma bastante natural e sem qualquer seleção realizada pela minha parte. Sempre inclui todas as crianças na minha intencionalidade educativa, e conseqüentemente, na minha investigação.

Porém, no projeto elaborado no âmbito da UC de CDEI, o mesmo começou por se desenvolver com um pequeno grupo, escalando, posteriormente, ao restante grupo.

Deste modo, considero que todas as crianças participaram na minha prática, quer tenha sido de uma forma interventiva, ou de uma forma mais discreta.

5. Planificação e definição dos

“Encarar as suas funções educativas de modo

Para este tópico, é fundamental descrever todos os intervenientes

<p>objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p.163)</p>	<p>amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“Respeitar todos os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis. (p.2)</p>	<p>da minha prática, bem como a problemática surgida do contexto e as intenções traçadas, tópico este descrito ao pormenor nos capítulos: 2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada; e 3. Análise reflexiva da intervenção em JI.</p> <p>Após a definição da problemática é necessária uma investigação profunda por parte do investigador, para que reúna informação pertinente, atualizada e fundamentada, de forma a dar resposta aos tópicos emergentes da investigação.</p> <p>Para a recolha e análise dos dados, é necessário estruturar e objetivar que informação é precisa, de forma a complementar a fundamentação.</p> <p>Para esta recolha e análise dos dados, baseada nas notas de campo e nas entrevistas, optei por ser imparcial, não expondo o meu ponto de vista relativo ao tema.</p>
---	--	--

<p>6. Consentimento informado</p> <p>Ao serem informados do consentimento, as famílias e as crianças</p>	<p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas</p>	<p>Tal como já foi referido acima, foram elaborados dois consentimentos: um para as famílias e outro para a família do MS, criança em que me baseei para realizar o portefólio.</p>
---	--	---

devem estar cientes especiais, incluindo-a e que a sua promovendo e divulgando participação ou a sua os seus direitos não participação no consignados na estudo em questão, Convenção importantes sobre o período do não as prejudicará Internacional.” (p.1) estágio. Posteriormente, solicita a de qualquer maneira “Respeitar a privacidade autorização dos pais para (p.164). de cada criança e garantir observar as crianças “e interagir (...) devem também, o sigilo profissional.” (p.1) com as mesmas, fazendo parte em todas as fases da “Respeitar a família das dos objetivos da minha investigação, estar crianças e a sua investigação. Peço ainda que me informadas e estrutura, valorizando a seja autorizado tirar fotografias conhecedoras dos competência educativa do/a seu/sua educando/a em procedimentos da das mesmas e atividades realizadas no Jardim investigação, já que colaborando de modo que de Infância para que possam ser a pessoa concordar as crianças sintam que a integradas no relatório final”. em tornar parte na família e a instituição Referia ainda que seria garantida investigação com estão ligadas no processo “a ocultação de dados de base no educativo.” (p.2) identificação da criança”, bem conhecimento sobre como não seria “exibida a sua o objecto de estudo” face”. Promessas estas que (p.164).

O consentimento informado para as famílias começava com uma breve apresentação pessoal, dando as informações importantes sobre o período do estágio. Posteriormente, solicita a autorização dos pais para observar as crianças “e interagir com as mesmas, fazendo parte dos objetivos da minha investigação. Peço ainda que me seja autorizado tirar fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância para que possam ser integradas no relatório final”. Referia ainda que seria garantida “a ocultação de dados de identificação da criança”, bem como não seria “exibida a sua face”. Promessas estas que foram cumpridas.

O consentimento informado para a família da criança sobre a qual realizei o portefólio, iniciava também com uma breve apresentação. De seguida, solicitava “a permissão para a elaboração de um Portefólio da Criança, pedindo também a permissão para observar e interagir com o M.S., fazendo parte dos objetivos da minha

investigação. Peço ainda que me seja autorizado tirar fotografias do seu educando em atividades e propostas realizadas na organização socioeducativa para que possam ser integradas no meu relatório final”. No decorrer ainda do consentimento é frisado que a identidade da criança será resguardada, bem como os seus interesses e vontades.

7. Uso e relato das conclusões

A informação deve ser facultada a todos os intervenientes (p.166).

“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais. (p.2)
“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)

As conclusões elaboradas no âmbito deste estudo foram meramente utilizadas para a investigação do mesmo. Para além de ter entregado toda a informação que recolhi, analisei e fundamentei, dei sempre espaço à equipa educativa para que me desse sugestões sobre a mesma. As famílias puderam ter acesso a toda a informação, bem como a todas as propostas realizadas com o grupo no âmbito do projeto desenvolvido. Para além de ter sido criado um placar para partilha de informação, foi também criado um portefólio com todo o processo do projeto. Foram também partilhadas, todas as propostas, na plataforma da organização socioeducativa.

Provenientes das entrevistas realizadas, reencaminhei todas as transcrições para as educadoras respetivas, para que observassem e analisassem os dados que iriam constar na investigação, confirmando a sua veracidade.

8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa

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

“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)

“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p.166).

Apesar de sentir que o maior impacto se deu em mim, tendo em conta a investigação realizada, considero que deixei uma marca na equipa educativa e nas crianças.

Relativamente à equipa educativa, acredito que as reflexões e as conversas informais foram uma partilha de informação e uma troca de conhecimentos. Foi um percurso, no qual todas nós *remámos para o mesmo lado*.

No que diz respeito às crianças, considero que tentei adequar as minhas intenções e minha prática ao grupo, prevalecendo sempre os interesses e bem-estar das crianças. Sinto que construí uma relação de afeto, confiança, segurança e amizade com o grupo, acabando todos por beneficiar desta relação.

<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p.167).</p>	<p>“Manter relativamente informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança). (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	<p>Realço toda a informação que coloquei no ponto 7.</p> <p>Reforçando ainda a ideia de que nenhuma da informação passada pôs em causa o bem-estar ou os princípios dos intervenientes, respeitando-os sempre de uma forma ética.</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p> <p>“A quantidade e diversidade dos dados reunidos no final do trabalho, emaranhados e densos, traduz-se em páginas de transcrições (...)” (p.157).</p> <p>“Laws e Mann (2004) defendem que a</p>	<p>“Manter-se informado sobre as políticas públicas educativas, lutando por uma educação de qualidades e pela promoção de práticas de equidade social.” (p.2)</p> <p>“Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se actualizado com especial incidência</p>	<p>O tratamento, a análise e o uso dos dados recolhidos no âmbito da prática foram feitos única e exclusivamente para a investigação levada a cabo, respeitando os consentimentos estabelecidos e tendo em conta os princípios éticos traçados.</p> <p>Os dados recolhidos e tratados foram partilhados com todos os intervenientes, sabendo previamente o que seria utilizado.</p>

participação das na área da pedagogia.”
crianças na (p.2)
investigação produz
muitas vezes
melhores dados
qualitativos, ajuda a
focar a investigação
e a clarificar a análise
e interpretação dos
dados e permite
ainda descobrir
novos caminhos que
são apontados por
elas.” (p.157).

Anexo M.
Análise de conteúdo das
notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ocorrências
Caracterização da prática pedagógica	Caracterizar o grupo	Relativamente à idade	“(…) é composta por 25 crianças com 36 meses.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	1
		Relativamente às necessidades	“Existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o <i>GMO</i> que tem um diagnóstico inicial de um espectro do autismo (...) e o <i>SP</i> que tem (...) síndrome de Asperger” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	1
		Relativamente às dificuldades	“A nível motor, o grupo apresentou maiores dificuldades na parte do circuito (...)” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	1
		Relativamente aos interesses		
	Reajustar as práticas pedagógicas	Rotinas	“(…) referindo que não tem uma rotina fixa, adaptando o dia-a-dia as necessidades, aos tempos e às curiosidades das crianças, não apresentando assim um horário fixo, apenas um fio condutor nos momentos do dia.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	3

			<p>“Uma vez que o grupo não quer sair do recreio, a educadora preenche o quadro das mensagens no exterior.” (nota de campo de 29 de novembro de 2021)</p>	
			<p>“Quando estivemos na sala, a educadora não realizou o quadro das mensagens, nem o tempo de planejar, escutando a necessidade principal do grupo: a vontade de brincar.” (nota de campo de 28 de fevereiro de 2022)</p>	
		Propostas de atividades	<p>“Uma vez que um grupo de crianças pediu para ir brincar com plasticina, a educadora pede à auxiliar que não retire os ouriços da mesa para que as crianças os possam explorar com recurso à plasticina.” (nota de campo de 16 de novembro de 2021)</p>	3
			<p>“(…) cheguei à conclusão de que o grupo estava um pouco retraído no espaço, chegando até a pedir para ir para o exterior, deste modo, amanhã durante a repetição da proposta, irei fazê-la no pátio da sala de atividades.” (nota de campo de 17 de fevereiro de 2022)</p>	

			<p>“A educadora já tinha realizado uma proposta semelhante, com o trenó no parque de estacionamento, proposta este que o grupo pedia para repetir. Então, a educadora adaptou à sessão de expressão e movimento.” (nota de campo de 14 de março de 2022)</p>	
		<p>Intenções para a prática</p>	<p>“(…) esta atividade colocou-me a refletir sobre a importância de não traçarmos os objetivos antes da realização da proposta (...). Pensando agora com calma, a postura do adulto e a intervenção do mesmo tem um impacto brutal nas explorações da criança, sendo um fator condicionante.” (nota de campo de 18 de fevereiro de 2022)</p>	<p>5</p>
			<p>“A reflexão principal retirada desta proposta é que apenas temos a visão pormenorizada do que poderá acontecer, na prática.” (nota de campo de 24 de fevereiro de 2022)</p>	
			<p>“Este momento fez-me refletir, o quão importante é pararmos para escutar a criança e as suas necessidades a cada momento.” (nota de campo de 2 de março de 2022)</p>	

			<p>“(...) introduzindo este momento no momento de brincadeira livre é mais fácil perceber quais são as crianças que querem mesmo participar, dando-lhes a oportunidade de escolherem o que querem fazer.” (nota de campo de 3 de março de 2022)</p> <p>“(...) ressalvo que tive de interromper a atividade e voltar a retomá-la, isto porque, na primeira proposta, as crianças começaram a explorar as tintas com as mãos e percebi que se continuasse nestes moldes, perderiam o foco da atividade: pintar com o cálamo da pena.” (nota de campo de 3 de março de 2022)</p>	
	Caracterizar a sala de atividades		<p>“A sala de atividades apresenta ter uma inspiração da natureza, tendo uma área exclusiva de exploração da natureza.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)</p>	1
Caracterização do exterior	Caracterizar o espaço exterior	Recreio do JI	<p>“(...) as crianças dirigem-se para o espaço exterior, também compartilhado com o restante JI – o recreio (...)” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)</p>	1

		Pátios	<p>“Durante o momento do acolhimento, as crianças brincam livremente entre a sala e o espaço exterior – o pátio (...)” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)</p> <p>“O grupo almoça no pátio (...)” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)</p>	2
		Recreio da montanha	<p>“(...) para ir para um outro espaço exterior (o recreio da montanha).” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)</p> <p>“(...) é um espaço recatado, com o chão coberto de areia. Tem uma zona de vegetação com algumas (...). Tem também uma horta, plantada e cuidada pelas crianças da organização socioeducativa, repleta de vegetais e frutos (...). Para complementar o espaço tem alguns materiais ao dispor das crianças: cordas penduradas no teto, pneus, cadeiras, brinquedos, entre outros.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)</p>	2
	Caracterizar o tempo no exterior	Distribuição do tempo de exterior na rotina	“(...) aproveitando o máximo do tempo para as crianças brincarem livremente pelos espaços	2

			exteriores (...)” (nota de campo de 10 de janeiro de 2022)	
			“A manhã foi passada, durante a sua maioria, nos espaços exteriores (...)” (nota de campo de 28 de fevereiro de 2022)	
Envolvimento na exploração da natureza	Explorar a natureza	Por parte das crianças	“As crianças apanham os vegetais e frutas da horta e comem-nos (...)” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	5
			“O <i>MG</i> ao ouvir a conversa, pede à educadora que veja, se uma pinha que ele encontrou, tem pinhões.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	
			“O <i>DT</i> e o <i>MG</i> constroem uma ponte, utilizando dois troncos de árvore e uma tábua de madeira, tudo materiais à disposição na sala.” (nota de campo de 16 de novembro de 2021)	
			“Assim que chegámos ao espaço exterior, as crianças brincam livremente pela areia molhada.” (nota de campo de 25 de novembro de 2021)	
			“O <i>MS</i> desenhou o formato da laranja, com uma cor semelhante à mesma, colocando-a lado a	

			lado com o seu desenho, tentou desenhar os detalhes (...)” (nota de campo de 7 de dezembro de 2021)	
	Condicionantes	COVID-19	<p>“Durante este período da manhã, a educadora comenta que o grupo está a aprender “a ser 25 novamente”, visto que uma parte do grupo esteve em isolamento (...)” (nota de campo de 25 de novembro de 2021)</p> <p>“(…) depois de duas semanas de contenção, voltamos, finalmente, à organização socioeducativa.” (nota de campo de 10 de janeiro de 2022)</p>	2
	Materiais	Da sala de atividades	“(…) privilegia o uso de materiais naturais, presentes no quotidiano das crianças.” (nota de campo de 15 de novembro de 2021)	1
	Descobertas realizadas	Por parte das crianças	<p>“O MS quis também intervir, mais especificamente, para explicar que seres vivos comem as castanhas (...)” (nota de campo de 16 de novembro de 2021)</p> <p>“Durante esta exploração, as crianças dialogaram entre si, chegando mesmo a comparar o tamanho das castanhas</p>	2

			encontradas (...)” (nota de campo de 16 de novembro de 2021)	
			“(…) as crianças conseguiram distinguir as laranjas pelo tamanho, tonalidade e pelo sabor: <i>“Estaqui é pecanina (apontando para a tangerina), mas estaqui é bem grande (pegando na laranja)” (CA), “Esté laranja, esté mais laranja (tangerina)” (LF), “Queru esta, é mais doce” (SD).</i> ” (nota de campo de 7 de dezembro de 2021)	
	Propostas baseadas na natureza	No exterior	“Enquanto estávamos no recreio do JI, a auxiliar de ação educativa trouxe giz e entregou-o ao grupo para que brincassem.” (nota de campo de 17 de fevereiro de 2022)	4
“Ainda no espaço da montanha, a educadora cooperante preparou uma proposta no âmbito do seu projeto da neve (...)” (nota de campo de 22 de fevereiro de 2022)				
“Como o grupo demonstrou um interesse tão grande por esta procura, a auxiliar de ação educativa, da sala de atividades, e a diretora pedagógica, da organização socioeducativa,				

			foram comprar um caranguejo (sapateira) para o esconderem no espaço exterior da montanha.” (nota de campo de 4 de março de 2022)	
			“Ainda durante a manhã, a educadora realizou uma proposta, no âmbito do projeto desenvolvido em sala, sobre a neve. Começou por dar um cubo de gelo a cada criança, para que o explorassem, quer a nível do tato, quer a nível do paladar (...)” (nota de campo de 11 de março de 2022)	
		Na sala de atividades	“Para atividade inicial, a educadora colocou um ouriço de castanhas, na mesa, para as crianças explorarem livremente (...)” (nota de campo de 16 de novembro de 2021)	3
			“A educadora vem mais cedo para preparar uma atividade de exploração para o grupo (...), que consiste na exploração de ramos de pinheiro e pinhas.” (nota de campo de 29 de novembro de 2021)	
			“A educadora vai buscar tangerinas para o lanche da manhã e, ao chegar com o saco à	

			sala, uma das crianças diz que são laranjas, então, a educadora lembra-se de preparar um momento de exploração, para diferenciar laranjas de tangerinas.” (nota de campo de 7 de dezembro de 2021)	
Importância da exploração da natureza	Potencialidades desenvolvidas através do contacto com a natureza	Observar	“O <i>Gmb</i> e o <i>DF</i> pediram-me que fosse com eles ver as minhocas com eles, ao chegarmos junto da casa delas, construída pelo grupo, os mesmos dizem: “ <i>Vi uma acudada, com a cauda</i> ” (<i>DF</i>) (...)” (nota de campo de 29 de novembro de 2021)	5
			<p>“Enquanto visto o casaco à <i>LG</i>, a mesma avista um passarinho no espaço exterior privado (...)” (nota de campo de 10 de dezembro de 2021)</p> <p>“(...) a <i>MCB</i> veio ter comigo, bastante entusiasmada para partilhar algo que acabava de ver: um bando de aves a voar, de forma dispersa (...)” (nota de campo de 14 de janeiro de 2022)</p> <p>“Observámos as aves (...)” (nota de campo de 11 de fevereiro de 2022)</p>	

			“(...) o <i>MS</i> pediu-me para ir à sala buscar os binóculos para “ <i>ver os páxaros a voá</i> ”.” (nota de campo de 11 de março de 2022)	
		Dialogar	“(...) eles voltaram a construir outro, com as indicações da <i>MCB</i> : “ <i>Tem de ser com areia molhada (...) viramos ao contáiu pa ver se fica em pé</i> ”.” (nota de campo de 25 de novembro de 2021)	3
			No momento do almoço, o <i>MS</i> questiona-me sobre um dos alimentos que tem no prato: <i>MS</i> : O qué isto no ovo? <i>Eu</i> : Essa parte branca do ovo é a clara. <i>MS</i> : E isto? (apontando para a parte amarela) <i>Eu</i> : Essa parte é a gema. <i>MS</i> : Poque está escuro? <i>Eu</i> : É uma camada que faz parte da gema. <i>MS</i> : Acho que é o cajaco da gema. (nota de campo de 11 de janeiro de 2022)	
			“Quando fui ter com o grupo ao recreio, o <i>MS</i> veio contar-me uma novidade: “ <i>Touxe um</i>	

			<i>pinheiro (...) tá na sala (...) mas tem pocas pinhas”.</i> (nota de campo de 26 de novembro de 2021)	
		Socializar	<p>“A conversa seguinte, surge deste momento, é de ressaltar que o chão está molhado e o toldo deixa cair gotas de água, mas o céu está limpo e o sol a brilhar:</p> <p><i>CA: Hoje teve a chover.</i></p> <p><i>MCB: Está agora a chover (...) está a cair chuva.</i></p> <p><i>CA: Não, foi de manhã</i></p> <p><i>MCB: (apontando para o toldo) Vês? Está a cair chuva.</i></p> <p><i>Eu: E de onde vem está chuva toda?</i></p> <p><i>MCB: Do céu.</i></p> <p><i>CA: E quando tá da noite chove, quando está sol não.”</i></p> <p>(nota de campo de 2 de dezembro de 2021)</p>	4
			“(…) o MS mostra a minhoca ao resto das crianças do grupo (...)” (nota de campo de 10 de dezembro de 2021)	

			<p>“Enquanto exploramos o portefólio que trouxe sobre o projeto, o MS conta aos amigos o que fomos fazendo (...)” (nota de campo de 21 de março de 2022)</p> <p>“No fim do mesmo, o grupo quis levar as crianças da sala 7 até à sala de atividades para lhes mostrarem o espaço dedicado à observação das aves, bem como os ninhos que realizaram previamente.” (nota de campo de 24 de março de 2022)</p>	
		Brincar	<p>“O <i>GMa</i> e o <i>AB</i> brincam com um tronco de árvore oco, colocando lá dentro os ramos de pinheiro e as pinhas e observando com as lanternas.” (nota de campo de 29 de novembro de 2021)</p> <p>“O <i>VT</i> e o <i>GMa</i> brincam com tijolos, sendo que estavam a tentar experienciar o equilíbrio dos mesmos, enquanto o <i>LL</i> brinca junto deles (...)” (nota de campo de 30 de novembro de 2021)</p> <p>“(...) ainda no espaço do recreio, o <i>GMa</i>, o <i>MS</i> e o <i>VT</i> brincam com a minhoca como se fosse</p>	4

			um ser humano (...)” (nota de campo de 10 de dezembro de 2021)	
			“(...) o <i>MS</i> encontrou uma pena na sala e esteve a brincar com o <i>GMa</i> (...)”(nota de campo de 3 de março de 2022)	
		Exploração da natureza	“O <i>MS</i> pede uma tesoura para cortar os ramos do pinheiro, começa a fazer essa exploração sozinho (...). Entretanto tenta cortar um dos ramos mais duro, mas desiste dizendo “ <i>Não dá... é duro... este pau é muito duro</i> .” (nota de campo de 29 de novembro de 2021)	2
			“(...) o <i>DT</i> veio chamar-me, entusiasmado, pedindo que o seguisse. Quando chegamos perto de uma árvore damos conta de um ninho caído no chão, quando questionado sobre o que poderia ter acontecido, respondeu “ <i>fô o vento, supou e vuou</i> ” (nota de campo de 22 de fevereiro de 2022)	
		Investigar	“Quando voltámos para a sala, a <i>MCB</i> pediu que fôssemos procurar o “ <i>livo laranja</i> ”, referindo-se ao livro <i>Lá Fora</i> , (...) com o qual o	3

			grupo já tem contacto desde o início do ano, no que toca à procura de informação sobre a natureza.” (nota de campo de 14 de janeiro de 2022)	
			“(…) deu tempo às crianças para que colocassem questões e prontamente a MCB colocou a sua questão inicial “Porque é que os pássaros voam juntos?”” (nota de campo de 10 de fevereiro de 2022)	
			“Logo após partilhar com o grupo sobre a sua descoberta, a MCB pediu que fôssemos à sala buscar “os livros dos pássaros (...) pa ver se tem ninhos”.” (nota de campo de 22 de fevereiro de 2022)	
		Aprender	“Enquanto exploramos o portefólio que trouxe sobre o projeto, o MS conta aos amigos o que fomos fazendo, lembrando-se de grande parte das atividades e do que aprendeu sobre elas (...)” (nota de campo de 21 de março de 2022)	2
			“Porém, quando foi introduzido o portefólio do projeto na sala de atividades, aproveitando o tempo de , foi feito um levantamento sobre o	

			que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer, expondo, também, o que aprenderam ao longo do mesmo.” (nota de campo de 24 de março de 2022)	
	Conceções	Da equipa educativa	<p>“A educadora referiu a importância de as crianças realizarem uma “aprendizagem autónoma e diversificada”, que ajudasse a expandir a entreaajuda e a relação entre pares.” (nota de campo de 29 de novembro de 2021)</p> <p>“Deste modo, a educadora privilegiou o tempo de brincadeira ao ar livre.” (nota de campo de 28 de fevereiro de 2022)</p>	2

Anexo N.
Análise de conteúdo das
entrevistas

| ' ' | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto	Ocorrências
Percurso Profissional	Formação Acadêmica	Licenciatura em Educação de Infância	“licenciatura”	“Licenciatura em Educação de Infância pela ESE Jean Piaget de Almada” “Licenciatura em Educação de Infância”	2
		Mestrado em Educação Pré-Escolar	“mestrado”	“Mestrado em Educação Pré-escolar”	1
		Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica	“Pós-Graduação”	“Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica pela ESELX”	1
		Pós-Graduação em Educação em Creche e outros equipamentos com crianças dos 0 aos 3 anos	“Pós-Graduação”	“Pós-Graduação em Educação em Creche e outros equipamentos com crianças dos 0 aos 3 anos pela ESELX”	1
	Função atual	Educadora de Infância	“Educadora de Infância”	“Educadora de Infância”	3
	Modelo Pedagógico Implementado	<i>HighScope</i>	“Modelo <i>High Scope</i> ”	“O colégio rege-se pelo Modelo <i>High-Scope</i> ”	3

		<i>Reggio Emília</i>	“modelo <i>Reggio Emília</i> ”	“encontrei no modelo <i>Reggio Emília</i> , uma fonte de inspiração para alicerçar o meu quotidiano”	1
	Formação contínua (nos últimos 3 anos)	Pós-Graduação	“Pós-Graduação em Educação em Creche e outros equipamentos dos 0 aos 3 anos”	“Pós-Graduação em Educação em Creche e outros equipamentos dos 0 aos 3 anos pela ESELX.”	2
		Seminários	“Vários Seminários”	“Vários Seminários dirigidos pela ESELX durante a pós-graduação sobre <i>Pedagogia Waldorf, Movimento Escola Moderna, Emi Pickler, Reggio Emília, a Escuta da criança com Walter Kohan</i> , entre outros.” “Ainda na semana passada foi à ESELX assistir ao seminário com o Paulo Fochi (...)”	1
		Palestras	“Palestras, debates, conferências”	“Durante o confinamento também assisti online a várias palestras, debates, conferências.”	
		Sem formação nos últimos 3 anos	“Não”	“Não.”	1
Perspetivas sobre a			Explorar como investigação,	“investigação e experimentação”	“Considero que “exploração” é sinónimo de investigação e de experimentação”

importância da exploração da natureza em <i>HighScope</i>	Concepções sobre a exploração	exploração e descoberta	“descoberta!”	“Investigar, estudar, analisar, descobrir e redescobrir, acho que são tudo sinónimos que podem derivar da palavra exploração em contexto educacional.” “o conceito de “exploração é a descoberta!”	
		Explorar como experiência sensorial	“experiência sensorial única”	“É uma experiência sensorial única, vivida na primeira pessoa, que possibilita testar teorias e adquirir conhecimento sobre algo”	1
		Invoca os nossos sentidos	“invocar os nossos sentidos”	“Mas seja qual for a exploração tem que impreterivelmente invocar os nossos sentidos, ou seja, manusear, observar, cheirar, sentir, tocar, provar.”	1
	Caracterização da exploração da natureza em Pré-Escolar	Desenvolvimento através da exploração	“facilita o crescimento” “desenvolvam competências”	“Esta relação facilita o crescimento das crianças em todas as suas potencialidades (...)” “O exterior permite que as crianças desenvolvam competências que uma sala no interior não permite!”	2

		Experiência sensorial	“Uma experiência sensorial”	“Uma experiência sensorial, livre, investigativa, de conhecimento do mundo (...)”	1
		Oportunidades de aprendizagem	“proporcionados diariamente nestes contextos”	“(...) é importante que sejam proporcionados diariamente momentos nestes contextos, que contemplam a ação autónoma da criança, o movimento, a descoberta e o conhecimento do próprio corpo, a socialização, que instigam a pesquisa, a exploração e o conhecimento, que estimulam a curiosidade e a criatividade, que possibilitam um olhar mais amplo e atento aos pormenores.”	1
	Conceções da exploração da natureza em <i>HighScope</i>	Extensão do espaço interior	“continuidade da sala”	“O espaço exterior surge como uma continuidade da sala e isso começa logo pelo facto de todas a nossas salas terem uma porta que dá acesso direto ao exterior.”	1
		Potenciador de exploração e descoberta	“potenciam explorações”	“A sua amplitude e diversidade de materiais e elementos naturais potenciam explorações em diferentes níveis, permitindo que a criança faça as suas descobertas de forma autónoma.”	2

				“É um espaço que promove a descoberta e a exploração livre.”	
		Espaço rico em materiais	“materiais e elementos da natureza”	“temos sempre presente materiais e elementos da natureza em diversas áreas”	1
	Importância da exploração da natureza	Conhecimento do mundo	“conhecimento real sobre o mundo”	“É extremamente relevante, pois permite-lhes um conhecimento real sobre o mundo que as rodeia.” “Elas precisam de conhecer o mundo que as rodeia (...)”	2
		Desenvolvimento de competências	“Desenvolvem competências”	“Desenvolvem competências que dentro de uma sala não permite.” “(...) são também espaços privilegiados para a exploração, pesquisa, descoberta e aprendizagem.”	2
		Ampliar oportunidades de aprendizagem	“ampliar as suas experiências”	“(...) ampliar as suas experiências, explorar, sentir, descobrir e reinventar os elementos ao seu redor (...)”	1

Diferenças entre exploração do exterior e contacto com a natureza	Existem diferenças	Contacto sem oportunidade de explorar	<p>“não exige a experimentação e vivência”</p> <p>“sem nunca lhes ser dada a oportunidade de a explorar”</p>	<p>“O contacto com o exterior não exige a experimentação e vivência do mesmo.”</p> <p>“As crianças podem ter contacto com a natureza sem nunca lhes ser dada a oportunidade de a explorar.”</p> <p>“o simples estar no exterior não significa que exista contacto com a natureza”</p>	2
	Não existem diferenças	Não há diferenças entre conceitos	“Não”	“Não”	1
Relação entre as conceções e a prática pedagógica	Papel da exploração da natureza na prática pedagógica	Instrumento para adquirem conhecimentos	“conhecimento real sobre o mundo”	<p>“Considero que a exploração da natureza é fundamental na minha prática pedagógica, pois é através dela que as crianças adquirem um conhecimento real sobre o mundo.”</p> <p>“O envolvimento das crianças em contextos naturais desde a mais tenra idade (...) promove o desenvolvimento integral da criança (...)”</p>	2
		Promover oportunidades de exploração	“promover atividades de exploração”	“Tento promover atividades de exploração, em que trago diferentes elementos da natureza, tal como areia, conchas, pedras, paus, etc (...)”	1

		Privilegiar o contacto com a natureza	“privilegiei o contacto direto com a natureza”	“Desde que me lembro de ser educadora que sempre privilegiei o contacto direto com a natureza (...)”	1
		Parte integrante da vida	“parte integrante da vida da criança”	“Não deve ser visto como um complemento da rotina, mas como parte integrante da vida da criança.”	1
	Participação do adulto nas explorações feitas pelas crianças	Participa ao apoiar, encorajar e incentivar	“Apoiar, encorajar e incentivar”	“Apoiar, encorajar e incentivar são palavras-chave no nosso dia-a-dia.”	1
		Participa a convite da criança	“quando somos “convidados” pelas crianças”	“Participamos nestas explorações quando somos “convidados” pelas crianças, “convidados” a observar com elas (...)”	1
		Participação responsável	“postura responsável”	“Sim, tentando assumir uma postura responsável e procurando intervir quando sou solicitada ou em situações de perigo (...)” “(...) é importante que os adultos deixem de ver estes momentos passados no exterior em contacto com a natureza, como momentos de descanso (...) ou para sentados deixando as crianças entregues a si próprias enquanto brincam “livremente”.”	2

		Participar através do brincar	“juntamos à brincadeira”	“As crianças adoram quando nos juntamos à brincadeira! Quando brincamos com elas, não estamos simplesmente a brincar, estamos também a ensinar e a observar!”	1
	Observação, por parte do adulto, nas explorações feitas pelas crianças	Observar para planear	“planificamos”	“A partir das nossas observações (...) planificamos a nossa ação educativa”	1
		Observar para avaliar	“avaliamos”	A partir das nossas observações, avaliamos (...) a nossa ação educativa”	1
		Observar para conhecer	“conhecermos melhor as crianças”	“(...) são também poderosas ferramentas para conhecermos melhor as crianças e a forma como interagem com o mundo, com os outros e consigo próprias.”	1
		Base da ação pedagógica	“base da minha ação pedagógica”	“As observações (e posteriores reflexões) são a base da minha ação pedagógica.”	1
		Recolha de informação	“recolho informações”	“É através delas que recolho informações sobre as crianças, sobre o seu desenvolvimento (...)”	1
	Registo das observações realizadas pelo adulto	Registo escrito	“por escrito”	“Vamos registando essas observações quer seja por escrito, relatando mini-histórias das descobertas das crianças (...)”	1

		Registo fotográfico	“fotografias”	“(…) e acompanhando ou não com fotografias (…)”	1
		Registo videográfico	“filmando”	“(…) filmando (…)” “Através de vídeo (…)”	1
		Registo feito pelas crianças	“as crianças a fazerem”	“(…) até mesmo convidando as crianças a fazerem esse mesmo registo, quer seja no momento ou posteriormente em sala.”	1
	Impacto direto na conceção do tempo passado no exterior	Valorização do tempo passado no exterior	“valorizar mais o tempo”	“Passamos a valorizar mais o tempo que passamos fora de casa.” “Acho que se passou a valorizar mais o tempo que se passa no exterior (…)”	2
		Não teve um impacto direto	“Não”	“Não.”	1
		Aumento da procura de organizações socioeducativas que promovam contacto com a natureza	“procurarem atividades ao ar livre”	“(…) famílias a procurarem atividades ao ar livre e que promovam o contato com a natureza.” “(…) também porque cada vez mais se ouve falar sobre a importância desta vivência para as crianças.”	2

	Diferenças de desenvolvimento nas crianças que nasceram neste período	Diferenças a nível cognitivo	“a nível da comunicação e linguagem”	“(…) sobretudo ao nível da comunicação e linguagem, na interação com os outros (…)” “(…) principalmente no que diz respeito (…) à fala (…)”	2
		Diferenças a nível social	“socialização”	“(…) principalmente no que diz respeito à socialização (…)”	1
		Diferenças na exploração do exterior	“exploração dos espaços exteriores”	“(…) sem dúvida na forma como as crianças vivem a exploração dos espaços exteriores.”	1
		Diferenças na saúde	“imunidade”	“(…) principalmente no que diz respeito (…) à imunidade das crianças.”	1
		Não existem diferenças	“Não”	“Não.”	1
	Valorização do espaço exterior	Aumento da valorização do tempo passado no exterior	“valorizar mais”	“(…) as pessoas passaram a valorizar mais o fato de estar fora de casa (…)” “(…) que se valoriza agora mais o espaço exterior (…)”	2
		Aumento da procura de	“grande procura”	“(…) houve de facto uma grande procura de espaços exterior após a pandemia (…)”	1

		espaços no exterior			
		Ainda não é valorizado o suficiente	“longo caminho”	“Acho que ainda temos um longo caminho a andar nesse sentido.”	1
	Alterações da conceção do tempo passado no exterior	Aumento da valorização do tempo de exterior	“valorizar mais”	“Ficamos a valorizar mais o fato de estarmos fora de casa e de aproveitar (...)” “Dizem que só sentimos falta de algo, quando somos privados de o ter.”	2
		Ainda há desvalorização deste tempo	“desvalorizar este tempo”	“Acredito no que vejo e aquilo que vejo no meu contexto é que ainda existem muitos profissionais a desvalorizar este tempo passado no exterior como já referi em questões anteriores.”	1
		Não houve alterações	“não sofreu alterações”	“Na prática a conceção não sofreu alterações.”	1

