



“Eu não consigo! Podes ajudar-me?” - a autonomia das crianças numa sala de Jardim de Infância

Catarina Guiomar

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





“Eu não consigo! Podes ajudar-me?” - a autonomia das crianças numa sala de Jardim de Infância

Catarina Guiomar

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

Docente: Professora Ana Simões

Agradecimentos

No culminar desta caminhada, quero agradecer a todos os que me acompanharam nesta fase e experiência tão construtiva da minha vida. Agradeço igualmente a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que os meus objetivos fossem alcançados.

Primeiramente, quero agradecer às crianças, que foram parte fundamental deste percurso, por tudo aquilo que me ensinaram e pelo que me fizeram crescer, tanto profissional como pessoalmente. É necessário, paralelamente, agradecer às famílias destes educandos, pela participação e pelo interesse demonstrado no projeto, bem como pelo carinho com que sempre me presentearam.

À equipa educativa da organização que me recebeu, apoiou e sempre se disponibilizou a colaborar no meu projeto, em especial à educadora cooperante, o meu muito obrigada por tudo.

Pela sua dedicação e empenho neste projeto, o meu obrigada à Professora Ana Simões. O seu empenho em me guiar e encorajar para aventuras e novos desafios, foi fundamental para o projeto desenvolvido.

Aos meus pais, aos meus irmãos, às minhas cunhadas e aos meus sobrinhos, obrigado pelo apoio incondicional, pela compreensão, motivação, pelo amor que tive em todos os momentos menos fáceis. Sem eles, nada seria possível.

À Sandra, à Clara e ao Luís, obrigada pelo seu apoio e pelo carinho incondicionais.

À Carina, por todos os momentos mais complicados, pela paciência, pelo apoio e pelo companheirismo e pela tua amizade tão fundamental, o meu sincero obrigada.

À Alícia, Andreia, Catarina, Sofia, ao Paulo, ao Tiago e ao Steve, obrigada por todos os momentos que passámos juntos, pelo interesse, pelas inspirações, pela ajuda prestada e por toda a atenção, obrigada pelo vosso apoio e pela vossa amizade

Por último, e não menos importante, ao Fábio, que sem dúvida esteve sempre apoiar, em todos os momentos que nem sempre foram fáceis. Agradeço também pelo amor, carinho e pela compreensão ao longo deste percurso.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças de 2 a 5 anos de idade. É realizada uma análise reflexiva do meu percurso no local de estágio no período compreendido entre o dia 18 de outubro de 2021 e o dia 23 de fevereiro de 2022. Neste sentido, apresento uma breve caracterização do meio envolvente, do contexto institucional, da equipa educativa e do grupo de crianças, descrevendo as minhas intenções para com o grupo de crianças, equipa educativa e as famílias das crianças.

Este relatório apresenta a investigação efetuada ao longo da minha intervenção educativa, inserida num paradigma qualitativo, sendo o método utilizado o estudo de caso. O tema da problemática relaciona-se com a autonomia das crianças, que avaliei no decorrer do estágio a partir das observações efetuadas, tendo sido evidente que, inicialmente, as crianças apresentavam dificuldades em ser autónomas na sua rotina diária. Foram realizados registos diários e reflexões semanais como suporte à observação direta. Foi também aplicado um inquérito por questionário às famílias das crianças do grupo com que intervimos e realizada uma entrevista à educadora cooperante com o intuito de identificar o nível de autonomia do grupo.

No que diz respeito aos resultados obtidos, foi possível verificar, através da entrevista à educadora cooperante e através dos inquéritos por questionário aplicados às famílias, que estas se encontram sensibilizadas para a importância da autonomia na rotina do dia-a-dia das crianças. Os adultos assumem um papel determinante, na medida em que depende deles a quantidade e qualidade de experiências que as crianças têm para desenvolver a sua autonomia.

Palavras-chave: crianças, Jardim de Infância, autonomia; papel do/a educador/a

Abstract

This report was elaborated as part of the Supervised Professional Practice II Curricular Unit of the master's degree in Pre-School Education at Escola Superior de Educação de Lisboa, developed in the context of kindergarten, with a group of children from 2 to 5 years old. A reflective analysis of my journey at the internship in the period between October 18, 2021, and February 23, 2022, is carried out. I provide a brief characterization of the surroundings, the institutional context, the educational team, and the children's group, describing my intentions towards them, the educational team, and the children's families.

This report presents the research carried out during my educational intervention, inserted in a qualitative paradigm, the method used to be the case study. The theme is related to the autonomy of children, which I evaluated during the internship based on the observations I made. It was evident that initially the children presented difficulties in being autonomous in their daily routines. Daily records and weekly reflections were made to support direct observation. A questionnaire survey was also applied to the families of the children within the group with which I intervened and an interview with the cooperating educator was carried out to identify the level of autonomy of the group.

About the results obtained, it was possible to verify, through the interview with the cooperating educator and through the questionnaire surveys applied to the families, that they are sensitized to the importance of autonomy in the children's day-to-day routine. Adults play a decisive role since the quantity and quality of experiences children must develop their autonomy depend on them.

Keywords: Children; kindergarten; Autonomy; Kindergarten Teacher's Role

Índice Geral

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. Caracterização para a ação pedagógica	3
2.1. Caraterização do meio envolvente	4
2.2. Contexto socioeducativo.....	4
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Grupo de crianças	7
2.5. Famílias das crianças	8
2.6. Ambiente educativo	11
2.6.1. Espaço físico e materiais	12
3. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	14
3.1. Planificações	15
3.2. Intenções para ação	15
3.2.1. Intenções para ação com as crianças	16
3.2.2. Intenções para ação com as famílias.....	17
3.2.3. Intenções para ação com equipa educativa	18
3.3. Processo de intervenção.....	19
3.4. Processo de intervenção.....	21
3.4.1. Autoavaliação.....	21
3.4.2. Avaliação aprofundada de uma criança.....	23
3.4.3. Avaliação global da concretização das intenções.....	24
4. Investigação em JI	26
4.1. Identificação da problemática	27
4.2. Revisão de literatura	28
4.3. Roteiro ético e metodológico	34
4.4. Apresentação e discussão de dados	37
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	48
ANEXOS	61

ANEXO A. CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS.....	62
ANEXO B. PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES	64
ANEXO C. PORTEFÓLIO DA PPS II - PLANIFICAÇÕES.....	66
ANEXO D. AUTORIZAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	68
ANEXO E. PORTEFÓLIO DA PPS II - REFLEXÕES	70
ANEXO F. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	72
ANEXO G. ROTEIRO ÉTICO DA INVESTIGAÇÃO	74
ANEXO H. GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS	80
ANEXO I. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	83
ANEXO J. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS - RESPOSTAS.....	87
ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	93
ANEXO L. PORTEFÓLIO DA PPS II	98

Índice de Figuras

Figura 1 Maquete da peixaria	10
Figura 2 Maquete da leitaria.....	10
Figura 3 Maquetes elaboradas pelas famílias e embalagens recicláveis para loja da sala	10
Figura 4 - Planta da sala de atividades	65

Lista de Abreviaturas

JI Jardim de Infância

MEM Movimento da Escola Moderna

OS Organização Socioeducativa

PPS Prática Profissional Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Índice de tabelas

Tabela 1. Roteiro ético da investigação	75
Tabela 2. Guião de entrevista à educadora cooperante	84

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da unidade curricular «Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II)» do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi realizado o presente relatório, com o objetivo de registar, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, motivações, intenções e os processos vividos no estágio com um grupo de crianças em Jardim de Infância, bem como refletir acerca das mesmas. Pretendi fazer uma reflexão crítica daquilo que observei e vivenciei ao longo do meu percurso na valência de Jardim de Infância, com início no dia 18 de outubro de 2021 e término no dia 2 de fevereiro de 2022.

No que diz respeito à estrutura do relatório, o mesmo divide-se em cinco capítulos: na primeira parte, é feita a caracterização do contexto do estágio referindo-se o meio em que a instituição se insere, o estabelecimento educativo em si, a equipa educativa, as famílias e o grupo com o qual intervimos. O segundo capítulo refere as minhas intenções na ação educativa com as crianças, bem como a minha relação com a equipa educativa e as famílias do grupo. No terceiro capítulo, faço uma análise reflexiva das minhas intenções no trabalho com a equipa educativa, as crianças e suas famílias e os princípios que orientam a minha prática, bem como uma avaliação da ação. O quarto capítulo refere-se à investigação realizada, que consistiu na escolha de uma problemática. O tema da investigação foi "*Eu não consigo! Podes ajudar-me?*". A decisão do tema surgiu em associação com as minhas observações diárias, efetuadas durante as atividades, nos momentos de refeição, nas idas à casa de banho e no recreio. É ainda neste capítulo que faço a identificação da problemática, uma revisão de literatura e apresento o roteiro metodológico e ético e, ainda, propostas de intervenção face à problemática apresentada, terminando com a apresentação e análise dos dados recolhidos. O quinto capítulo diz respeito à avaliação do meu percurso, contemplando a forma como foi feita a construção das minhas competências e responsabilidades. Por último, apresento as considerações finais que incidem sobre todo o meu percurso e as aprendizagens e intervenções mais significativas, bem como sobre a importância do portefólio reflexivo para o/a educador/a de infância.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

| " | | " |

O conhecimento de todo o contexto envolvente do Jardim de Infância com o qual contactei durante o estágio da «Prática Profissional Supervisionada (PPS)» foi essencial para a definição das intencionalidades pedagógicas inerentes à ação educativa, atribuindo sentido ao que foi desenvolvido. É fundamental que o/a educador/a de infância conheça a realidade em que se insere, incluindo o contexto social do grupo de crianças com o qual irá trabalhar, de forma a delinear uma ação educativa adequada para melhor desenvolver as suas capacidades e contactar com as famílias.

2.1. Caraterização do meio envolvente

O local onde realizei a PPS II situa-se no distrito de Lisboa, numa das freguesias mais antigas da cidade de Lisboa. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que está rodeada de uma construção do século XVIII (1795), com a existência de alguns jardins. Encontra-se ladeada por um parque de estacionamento e por uma área habitacional perto de uma zona histórica. Neste sentido, é de grande relevância reconhecer a importância que o Jardim de infância tem na aquisição de aprendizagens e de como estas estimulam o desenvolvimento da criança. O meio social no qual se insere a organização socioeducativa tem influência no desenvolvimento das crianças. O contexto do estabelecimento educativo adapta-se às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se um instrumento de análise para que educador se possa adaptar a sua intervenção com as crianças e meio social onde se insere. (Silva, et. al., 2016, p.22)

2.2. Contexto socioeducativo

O jardim de infância onde decorreu a PSS II tornou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em 1983. De acordo com a informação disponível no site da instituição, as suas origens remontam a 1975. A organização socioeducativa (OS) foi criada com o intuito de prestar apoio às famílias, de forma a acolher as crianças enquanto

os encarregados de educação mantêm uma atividade profissional com horários incompatíveis com a atenção permanente exigida pelos filhos. O Projeto Educativo de Escola (P.E.E.) tem como finalidade dar a conhecer, de forma organizada, as grandes finalidades educativas da instituição bem como os seus aspetos organizacionais, tendo em conta as necessidades da comunidade em que está inserida. A OS tem princípios orientadores do projeto educativo, tais como: i) proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais ao nível do ser e do saber - saber ser, saber estar e saber fazer; (ii) promover um desenvolvimento e conhecimento abrangente ao nível dos diferentes domínios do ser e do saber - científico, humanista, linguístico, artístico e físico motor; (iii) Proporcionar inter-relações escola/família com vista a promover o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança; e (iv) proporcionar a todas as crianças de creche e pré-escolar múltiplas experiências ao nível da expressão artística (Projeto Educativo, 2019-2023)

A IPSS dispõe de uma sala de berçário supervisionada por uma educadora e duas auxiliares que apoiam as crianças nas suas rotinas diárias e potenciam momentos de socialização, equilíbrio e de organização, quer em grupo, quer individualmente. Neste espaço é estimulada a curiosidade do bebé de forma ativa, fomentando os vínculos.

Para além do berçário, a IPSS tem ainda quatro salas de valência em creche, duas delas com capacidade para integrar 13 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e 24 meses, e as outras duas com capacidade para integrar 14 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, sendo que cada grupo de sala é acompanhado por uma equipa pedagógica composta por uma educadora e uma auxiliar. Cada sala de creche possui material didático adequado ao grupo de crianças. Este espaço conta ainda com uma área de exterior exclusiva para as salas.

Existem ainda três salas de pré-escolar para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que as três salas têm capacidade para integrar 72 crianças. Os grupos são por norma heterogéneos verticais, permitindo a interação entre crianças com idades diferentes e em fases diferentes de aprendizagem. Também aqui existe um espaço exterior às salas de atividades, que é um atelier das artes plásticas e também um espaço para brincadeira livre. As salas são amplas e iluminadas e os cabides das crianças

encontram-se perto das salas; existem diversos armários com material didático que se encontra disponível para toda a equipa educativa.

A organização socioeducativa rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), pelo que as salas de Pré-Escolar, como mencionado anteriormente, incluem crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Segundo Folque (2018), o modelo do MEM enquadra-se na rotina semanal, “ajustando-se às condições da escola, bem como à dinâmica do próprio grupo” (p.157).

A escola define-se para os docentes do Movimento da Escola Moderna (MEM) como um espaço de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nas escolas, as crianças deverão criar com os seus educadores condições materiais, afetivas e sociais, para que seja possível adquirir conhecimentos.

2.3. Equipa educativa

A equipa educativa da IPSS é composta por uma diretora formada em Supervisão Pedagógica que exerce a sua função há 15 anos, dez educadoras, oito ajudantes da ação educativa e outras funcionárias de apoio à instituição. A equipa multidisciplinar conta ainda com uma Técnica de Serviço Social e uma Psicóloga que prestam o apoio necessário. É importante que o meio ambiente promova competências sociais, que vão sendo aperfeiçoadas através da interação do indivíduo com o seu meio. De acordo com Silva et. al. (2016), são fundamentais “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça” (p. 33), de forma que as crianças possam desenvolver, reconhecer e apropriar-se de atitudes e valores sociais para que consigam estabelecer relações positivas ao longo da sua vida.

Nesta organização socioeducativa as crianças estão em contacto permanente com as outras salas na medida em que brincam com crianças das outras sala e, por essa razão, estão em contacto os adultos responsáveis dessas salas. Estes contactos com o exterior da sala enquadram-se num ambiente familiar, sociável e de cooperação.

Quando referimos a equipa, é também importante salientar o facto de existirem professores de atividades extracurriculares ou outras atividades que não são implementadas pela educadora, o que significa que existe muita oferta e oportunidades para que as crianças adquiram novas aprendizagens de diferentes formas. As relações entre os diversos elementos são fulcrais para que exista um elo de ligação entre o adulto que se encontra na sala e os outros adultos. Nesta organização socioeducativa, existem ainda outros profissionais, incluindo uma equipa de intervenção precoce na Infância, responsável por implementar um conjunto de medidas de apoio da área social, da educação e da saúde, para crianças entre os 0 e os 6 anos e suas famílias. “Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.” (Silva et. al., 2016, p. 29).

2.4. Grupo de crianças

A equipa educativa da Sala Verde onde realizei a PPS II é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. O grupo é constituído por 20 crianças, sendo 10 meninas e 10 meninos. No entanto, apenas cinco crianças transitaram da creche para a Sala Verde, 6 crianças permaneceram na Sala Verde e as restantes crianças entraram pela primeira vez para o Jardim de Infância. O grupo da sala é constituído por um grupo vertical, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Cinco destas crianças têm 4 anos, uma tem cinco anos e as restantes têm 3 anos de idade. Este grupo tem ainda a particularidade de incluir uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que integra o grupo desde o ano passado. Este é um grupo com alguma heterogeneidade não só nas idades, mas também ao nível das competências sociais, psicomotoras e linguísticas. De salientar que o grupo, no início do ano letivo, integrava 7 crianças de dois anos. Estão despertas para explorar novos desafios, tendo um desenvolvimento adequado à sua idade, apesar de algumas crianças precisarem de serem estimuladas na linguagem oral. A educadora da sala continua a desenvolver com as crianças a autonomia, nomeadamente no que concerne ao controle dos esfíncteres como

também ao tempo de alimentação, nem todas as crianças apresentam autonomia neste momento, sendo por vezes necessário o incentivo e o apoio do adulto.

Como mencionei, a maioria das crianças do grupo entrou para esta sala pela primeira vez e não demonstrava a capacidade de propor a realização de determinada atividade ou de procurar a resposta para uma questão formulada. Apesar das diferentes idades, o grupo de crianças é bastante ativo e as crianças demonstraram-se interessadas nas atividades propostas, envolvendo-se nos projetos desenvolvidos em pequeno ou grande grupo. O grupo gosta particularmente de ouvir histórias, cantar, de artes visuais e de movimento, sendo o seu envolvimento evidente nestas atividades.

O grupo caracteriza-se por ser *carinhoso* e *sensível* ao mundo que o rodeia. No momento de se estabelecerem interações com pares, as crianças demonstram por vezes preferência por determinados colegas, acabando por dividir-se em pequenos grupos. No entanto, trata-se de um grupo bastante unido no global, o que é particularmente visível quando as crianças mais autónomas apoiam outras crianças que apresentam algumas dificuldades, ajudando-as com pequenas tarefas.

2.5. Famílias das crianças

De acordo com Figueiredo (2010), “é na família que a criança encontra padrões onde aprende a viver, a ser e a estar e se inicia o processo de consciencialização dos valores inerente à sociedade” (p.9). As crianças estão numa fase de aprendizagem ativa e o apoio dos adultos é muito importante, nomeadamente por parte da família, que deverá proporcionar um ambiente seguro e estimulante, criando rotinas centradas na criança. A comunicação entre o/a educador/a e as famílias é fundamental, pois “o jardim de infância promove encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (Niza, 2013, p.159).

No início da PPS II, apresentei-me às famílias através de uma breve apresentação por escrito que ficou afixada na porta da sala de atividades (cf. Anexo. A. Carta de apresentação às famílias). As famílias das crianças da sala foram *atenciosas* e demonstraram interesse pelo que estava a ser realizado na sala de atividades da PPS II.

A equipa educativa mantém uma relação *coesa* com as famílias e procura envolver os pais na dinâmica da sala, promovendo atividades que as crianças possam desenvolver em casa. Devido à pandemia, estabeleci pouco contacto com as famílias; no entanto, considero que as famílias se mostraram interessadas pelo que estava a ser desenvolvido com as crianças, como a realização do projeto do “Mercado”, por exemplo. Segundo Folque et. al. (2015), “o trabalho com as famílias tem como objetivo a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e mundo do jardim de infância, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças” (p.122).

Na seguinte nota de campo é possível verificar que:

A M.S. entrou na sala com o seu pai, e como o pai nem sempre tem a oportunidade de a vir trazer, aproveitou o momento para lhe mostrar a sala e um elemento da sala que quis dar-lhe a conhecer foi o “Diário do grupo” (é um quadro que refere o que as crianças da sala gostaram, não gostaram, o que fizeram e o que querem fazer). A M.S. diz ao pai “lê, lê, pai, o que nós escrevemos”. Foi importante para a criança dar a conhecer ao pai o que faz o grupo e integrá-lo um pouco na sua rotina (excerto da nota de campo de 19 de novembro de 2021).

Apesar de não existir um contacto direto com a educadora, houve a partilha de um diário feito pelo grupo com o familiar da criança, sendo de realçar que existe projeção e comunicação do trabalho que é feito na sala de atividades. É estabelecida uma relação de comunicação com cada família, através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança. (Silva, et. al. 2016, p. 103)

Para além da partilha verbal entre as crianças e as famílias, também é importante a participação destas nos projetos dos seus educandos. Foi possível integrar e acompanhar a participação das famílias neste período de estágio. Através do seguinte registo fotográfico, podemos observar o resultado da participação das mesmas num dos projetos da sala.

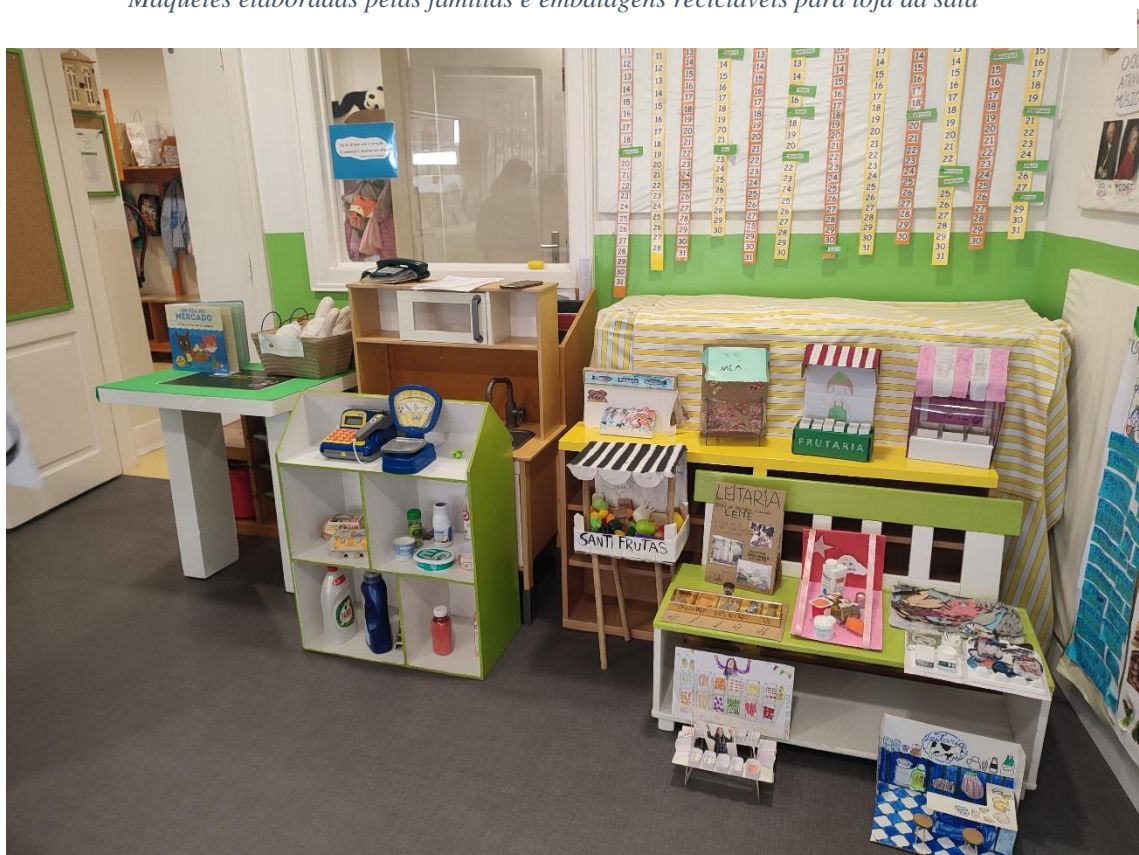
Figura 1
Maquete da peixaria



Figura 2
Maquete da leitaria



Figura 3
Maquetes elaboradas pelas famílias e embalagens recicláveis para loja da sala



2.6. Ambiente educativo

No que respeita à rotina e organização das crianças, ao espaço físico e à disposição dos materiais, o ambiente educativo da sala verde baseia-se no Modelo Movimento de Escola Moderna, no qual o papel ativo da criança na exploração do mesmo é privilegiado em todo o processo de aprendizagem. A aprendizagem é feita de forma cooperativa, com o envolvimento de um grupo de crianças numa atividade com uma finalidade comum (Folque, 2018, p.61). No que se refere às rotinas do grupo de crianças da sala - a sala de 2 a 5 anos, esta proporciona um horário facilitador para os encarregados de educação, com a organização definida e organizada apresentado momentos regulares, tais como o acolhimento (chegada das crianças à sala), brincadeira livre, atividades direcionadas, hora do conto, almoço, sesta, lanche, brincadeira livre e, por fim, a saída para casa. O acolhimento das crianças realiza-se entre as 8h e as 9h30 da manhã. Entre as 8h e as 9h30, as crianças são recebidas na entrada principal da escola. Algumas crianças choravam nos primeiros dias de regresso ao pré-escolar devido à situação pandémica que o país atravessa e por se separarem dos seus familiares. Entre as 9h30 e as 11h30, as crianças realizam uma atividade orientada; neste momento, existe um momento de interação com os adultos da sala, no qual as crianças têm um papel fundamental, pois com ajuda do adulto, têm uma voz ativa no desenrolar da atividade. Por volta das 11h, comem o reforço da manhã, nomeadamente fruta do dia e, de seguida, vão à casa de banho fazer a sua higiene. Após o regresso à sala, vão ao recreio exterior. Por volta das 12h00, as crianças voltam a fazer a sua higiene com o acompanhamento do adulto, a que se segue a hora de almoçar. O grupo está dividido em quatro mesas de acordo com as suas capacidades de independência, ou seja, a educadora separa as crianças consoante a sua necessidade de ajuda de modo que consigam comer sozinhas ou com incentivo de outras crianças. As crianças têm lugar fixo e, após a refeição terminar, vão à casa de banho lavar as mãos e a boca. A sesta é um momento importante para as crianças e é realizada na sala onde estão dispostos catres que foram colocados anteriormente pela auxiliar de sala. Quando as crianças entram na sala, esta encontra-se com o mínimo de luz possível, apagando-se depois a luz para que as crianças possam dormir. É necessário colocar a fralda a algumas

crianças, pois ainda não controlam os seus esfíncteres durante o sono. Outras crianças que não fazem a sesta vão para o recreio brincar. Segundo Portugal (2000), “o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena efetua-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas. São o dia-a-dia, as relações, as experiências (...) o jogo” (p.96). Todas as competências estão interligadas, pelo que é essencial promover oportunidades de aprendizagem estimulantes que visem todas as áreas do conhecimento. No contexto de educação de pré-escolar, devemos procurar tornar qualquer momento da rotina da criança num momento de aprendizagem. Numa simples muda de fralda, a criança pode desenvolver uma noção positiva de si, o que levará a uma valorização do “eu”. No caso da brincadeira livre, a criança tem oportunidade de explorar o espaço que a envolve, bem como os objetos que aí se encontram.

2.6.1. Espaço físico e materiais

De acordo com o Projeto Educativo, a sala encontra-se organizada seguindo os princípios pedagógicos construtivistas, nomeadamente do modelo curricular Movimento da Escola Moderna. No âmbito deste modelo curricular um ambiente de aprendizagem ativa está organizado de forma a facultar oportunidades de exploração, incluindo materiais que favoreçam essa aprendizagem. O espaço de brincadeiras é organizado por áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o interesse das crianças em atividades que envolvam as brincadeiras. Segundo Folque et. al. (2018), “a organização do espaço por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente, mas não se deverá construir como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto” (p.125).

A sala de 2 a 5 anos é uma sala ampla, arejada e luminosa, com duas janelas e uma porta para o recreio bem como uma porta para o corredor de acesso aos cabides e à casa de banho e uma janela com visibilidade para a casa de banho. Os móveis da sala encontram-se dispostos e organizados de modo a que as crianças tenham um fácil acesso aos materiais didáticos ou brinquedos, para que possam exercer a sua autonomia e

independência a arrumar e a desarrumar. Podemos verificar na seguinte nota de campo o impacto desta organização (12 de novembro de 2021):

A M.S. referiu à educadora que o S.N. não arruma os brinquedos no sítio correto e que lhe estava a ensinar a arrumá-los no local certo. A educadora reforçou a ideia de que a criança estava a fazer bem em ensinar a criança mais nova.

A sala de atividades encontra-se dividida em diversas áreas, nomeadamente a área da cozinha, a área da biblioteca, a área de construções e área de montagem de puzzles e trabalhos manuais, na qual existem mesas. Os materiais ou brinquedos estão dispostos de modo a estarem acessíveis para as crianças. (cf. Anexo B) Segundo Folque (2018), nos jardins-de-infância do MEM, os materiais estão organizados em várias áreas que dão às crianças a oportunidade de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos recursos epistemológicos, relacionados com as principais áreas de conhecimento. É ainda possível implementar novas áreas na sala, como foi feito este ano letivo com a implementação da área da loja, referente ao projeto “Mercado”, implementado por mim no âmbito da unidade curricular *Conhecimento e Docência em Educação de Infância*.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | | ' ' |

Neste capítulo, irei abordar e explicitar os princípios e as intenções que mantive ao longo da minha prática profissional supervisionada e que orientaram a minha prática em relação às crianças, famílias e equipa educativa. Para finalizar esta análise, irei fazer uma reflexão avaliando o meu percurso ao longo destes meses, baseando-me nas notas de campo, reflexões semanais e propostas de atividades que apresentei às crianças.

3.1. Planificações

Nas planificações (cf. Anexo C. Portefólio da PPSII, pp.97-118) das propostas educativas, tive sempre em consideração as necessidades e interesses das crianças, de modo a delinear as intencionalidades educativas com a educadora cooperante e as minhas intencionalidades para a ação. As atividades orientadas permitiram que as crianças explorassem a sua autonomia, criatividade, motricidade fina ou grossa, entre outras competências. No que corresponde aos interesses das crianças, identifiquei, em conversa com a educadora cooperante, que as crianças tinham preferência pela construção de uma área na sala. Foi dada às crianças “voz” ativa em todo o processo de desenvolvimento das atividades, permitindo a cada criança escolher uma cor que gostasse ou incentivando-a a questionar-se sobre o que se estava a desenvolver.

3.2. Intenções para ação

A minha intenção passou por dar particular importância ao projeto que as crianças queriam desenvolver na sala, garantindo uma boa implementação do mesmo e qualidade do apoio às crianças. Segundo Silva et. al. (2016, p.13), é fundamental que a intencionalidade do/a educador/a se

caraterize pela sua intervenção profissional, exigindo assim que reflita sobre as suas conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. (...). A sua intencionalidade permite ao educador atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.

Face ao exposto, a minha prática pedagógica baseou-se nas seguintes intenções gerais: i) criar um espaço acolhedor com um ambiente estável, de forma a respeitar e garantir a individualidade da criança; ii) desenvolver competências de aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento físico e emocional; iii) privilegiar a escuta ativa de observação constante, dialogando de forma a promover a sua autonomia e o despertar de interesse pelo que os rodeia; iv) colaborar com e respeitar a equipa educativa, estabelecendo uma relação coesa e dinâmica seguindo os princípios curriculares e v) respeitar e colaborar com as famílias para que exista uma relação vantajosa entre estas e a equipa educativa.

De seguida, irei abordar as intenções que defini para a intervenção com as crianças, famílias e a equipa educativa.

3.2.1. Intenções para ação com as crianças

A minha primeira intenção para com as crianças foi respeitar a sua individualidade e, sobretudo, respeitar o tempo de aprendizagem e o espaço da criança, com o intuito de responder às suas necessidades. A segunda intenção para com crianças baseou-se em estabelecer uma relação afetuosa e de proximidade com estas, pois é de extrema importância que exista uma boa relação entre o adulto e a criança. Apenas desta forma é possível que a criança ganhe confiança e se sinta segura no meio ambiente em que se insere. De acordo com *Toddlers and Families* (1992, citado por Torrão, 2016, p.36),

Confiança diz respeito a um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo, é um sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar e estabelecer de relações é capacidade de ligação a outros, baseado no sentimento de se ser compreendido e de compreender os outros.

Na nota de campo seguinte, é possível verificar que se estabeleceu uma ligação com a criança que acabou por sentir-se segura:

O B. entrou de manhã na sala a chorar. A educadora dirigiu-se a ele e questionou-o e o B. respondeu que queria trazer o mapa do jardim do zoológico, mas o pai não o tinha deixado. A educadora disse-lhe que tinha uma ideia para ele não ficar triste por não trazer o mapa, e sugeriu-lhe fazer o seu próprio mapa do jardim zoológico: assim, era algo feito por ele e ao gosto da criança. Foi uma boa estratégia porque a criança aceitou de imediato e sentiu-se realizada por estar a fazer ele próprio um desenho do mapa (Nota de Campo de 19 de outubro de 2021).

No que diz respeito às atividades desenvolvidas com o grupo, tive como intenção de que estas fossem *desafiantes e significativas*, despertando a curiosidade das crianças e permitindo que estas se envolvessem ativamente em todos os momentos. Desta forma, foi permitido às crianças explorar a sua criatividade, dando-lhes as ferramentas necessárias para experimentarem e explorarem o mundo que as rodeia. A criança é assim o principal ator da sua aprendizagem, como afirma Oliveira-Formosinho (1998) declarando que a criança é “o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (p.63). Niza (1998) refere que deve existir uma “valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (p.146).

No que se refere à brincadeira livre, tive como intenção promover momentos de diálogo, aprendizagem e sobretudo de interação. Considero que a brincadeira é essencial nesta faixa etária e que uma criança pode desenvolver muitas competências brincando com outras crianças. Neto (2020), afirma que “brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia” (p.39).

3.2.2. Intenções para ação com as famílias

Relativamente à minha prática junto das famílias, os principais responsáveis pela forma como educam as crianças e transmitem o conhecimento da sua cultura e costumes, procurei estabelecer uma relação de respeito mostrando-me disponível para apoiar e colaborar com as mesmas, transmitindo-lhes segurança e confiança para que se sentissem *confortáveis* com a minha presença na equipa educativa.

No momento de acolhimento, procurei corresponder aos interesses e bem-estar tanto das crianças como das famílias. Respeitei o momento de separação entre a criança e o encarregado de educação, por este ser um *momento delicado* para ambos. Disponibilizei-me para ajudar e colaborar com as famílias, envolvendo-me na dinâmica da sala, apesar de ser de um pouco complicado devido à situação pandémica, ou seja, não era possível existir muito contacto direto com as famílias.

Solicitei ainda a participação das famílias no projeto que estava a desenvolver em conjunto com as crianças e que teve como tema “O Mercado”; este abordava um tema ainda algo abstrato para as crianças, sendo que se tratava de um tema de interesse para todo o grupo. As famílias participaram no projeto elaborando maquetes em casa. Por fim, solicitei ainda a uma das famílias autorização para que fosse possível elaborar um portefólio de uma criança do grupo, explicando quais os objetivos e dando a garantia de que toda a informação recolhida seria apenas utilizada para fins académicos e que se manteria o anonimato das informações acerca da criança (cf. Anexo D).

3.2.3. Intenções para ação com equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, começo por identificar a minha primeira intenção, sendo esta estabelecer uma relação de confiança, de colaboração e cooperação, de comunicação, partilha de conhecimentos, reflexão e planeamento conjunto. Saliento que é essencial trabalhar em equipa e esta foi uma das minhas intenções para que existisse um bom ambiente de trabalho e proximidade entre os membros da equipa, mostrando disponibilidade para todo o trabalho em equipa e tendo a preocupação de envolver educadora e ajudante de sala em toda a minha prática. Santana (2007, citado por Cativo, 2019, p.20), salienta que há um enriquecimento profissional quando existe a troca de conhecimentos, dúvidas e experiências e a construção de finalidades e orientações em conjunto com outros profissionais. Para tal, envolvi-me com a equipa no planeamento e dinamização das atividades, partilhei as dificuldades e experiências que vivenciei, os conhecimentos que adquiri e refleti ainda com as mesmas bem como sobre os interesses e necessidades das crianças observadas.

3.3. Processo de intervenção

Durante todo o processo de intervenção da PPS II, fui tendo oportunidade de delinear as minhas intenções de forma a melhorar a minha prática e a corresponder às expectativas que tinha definido. Com base nas minhas observações diretas, identifiquei as necessidades do grupo de crianças e tive sempre em consideração que a criança é um ser individual. Ao longo da minha prática pedagógica, realizei reflexões semanais que me permitiram refletir e aprofundar determinados temas e que contribuíram para a procura constante de assuntos que considere relevantes e desafiantes abordar (cf. Anexo E. Portefólio PSS II, pp. 44 -93)

Foi uma experiência diferente das que tive ao longo do meu percurso académico anterior, não só por nos encontrarmos numa situação pandémica e pelo facto não poder existir muito contacto físico, como também pela intensidade e forma como se desenrolou o estágio, tendo desenvolvido um projeto em conjunto com as crianças e com educadora, o que me fez sentir-me integrada na equipa. No meu papel enquanto “educadora-estagiária”, foi bastante importante para mim proporcionar às crianças momentos de aprendizagem e momentos de afeto. Desta forma, procurei integrar-me nas rotinas diárias em conformidade com a equipa da sala e permitindo ao longo do dia participar de forma flexível, isto é, não ser tão rígida com as horas de cada momento e priorizar a necessidade básica individualizada de cada criança, criando um vínculo. Bowlby (1969, citado por Rodrigues et. al., 2009, p.14) entende por comportamento de vinculação todo o comportamento da criança que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contacto com a mãe, ou a pessoa que a substitua.

Através das atividades por mim planificadas e desenvolvidas, pretendi que as crianças desenvolvessem um ciclo de comunicação entre elas e comigo, criando um contexto social e interpessoal mais rico.

Segundo Araújo (2018, p.77), “a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções dos outros. É um momento em que se a criança ouve e se ouve”; posto isto, foi interessante identificar o progresso das crianças durante as atividades planificadas verificando-se que a cada atividade as mesmas se foram identificando mais e aprofundando os seus conhecimentos

e a sua envolvimento foi sendo cada vez maior. É possível verificar na seguinte nota de campo o envolvimento das crianças:

A educadora tinha sugerido às crianças que levassem algum material reciclável para o novo espaço. A M.V. e a M.S. levaram caixas de ovos, (...). O V. questionou-me “o que são estas coisas?”. Expliquei-lhe que foram os amigos que trouxeram para completar o nosso espaço de loja na sala e ficou triste por não ter levado nada. Como a mãe se encontrava na sala nesse momento, o V. dirigiu-se à mãe para falar com ela e a educadora interveio para explicar à mãe o que estava a acontecer na sala. A mãe do V. disse-lhe “*filho, amanhã podemos trazer caixas de ovos, combinado? Não precisas de ficar triste.*” Assim, o V. ficou mais motivado para trazer algo para partilhar algo com os amigos.” (nota de campo 16 de novembro de 2021)

A decisão do tema da problemática acerca da autonomia das crianças em contexto jardim-de-infância surgiu devido às minhas observações diárias efetuadas, quer na sala quer no recreio com as crianças, quer no exterior da organização socioeducativa com a crianças. Ao integrar-me na dinâmica de uma sala de atividades em contexto de jardim de infância, foi possível verificar que a crianças apresentavam dificuldades em tarefas básicas do seu dia-a-dia e que, para desenvolverem as suas capacidades, teriam de ser estimuladas para se tornarem mais autónomas. Na nota de campo que se segue, verifica-se esta situação:

A A.M. entrou na sala da manhã e ficou a falar com amigos. Pedi-lhe que fosse tirar o casaco e vestir a sua bata, e pediu-me ajuda, dizendo: “*Eu não consigo tirar o casaco*”. Disse-lhe: “*A Catarina vai ensinar-te a tirar o casaco*”, expliquei-lhe que retirava os botões de baixo por serem mais fáceis de manusear e depois retirava os dois de cima. A A.M. teve alguma dificuldade em retirar o casaco, pelo que considero importante continuar a incentivar a criança a retirar o casaco sozinha, desenvolvendo a sua autonomia” (nota de campo 19 de novembro de 2021).

Para que se promova a autonomia nas crianças, é essencial que o adulto encoraje as crianças a fazer as tarefas, explicando-lhes a forma de o fazer e como implementar

estratégias para que a criança seja autónoma. De acordo com Serrano (2018), “a autonomia da criança está relacionada com o desenvolvimento da noção que esta tem da sua capacidade para fazer com que certas coisas aconteçam e que consiga agir e pensar por si mesma” (p. 16).

As intenções que estabeleci quer com as crianças, famílias e equipa educativa permitiram estabelecer uma relação com a problemática identificada no decorrer da PPSII.

3.4. Processo de intervenção

A avaliação desempenha um papel fulcral no campo da educação, uma vez que é através da avaliação que um educador ou professor reflete e recolhe informação sobre a sua ação para que, quando necessário, a possa reajustar. (Cardona, 2007). Neste sentido, “considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva, et. al., 2016, p.15).

Relativamente ao avaliar na educação de infância, para que um educador o faça tem de saber primeiramente o que é avaliar e como avaliar. Avaliar uma criança é uma tarefa complicada que está relacionada com as crenças do educador. Para além disso, a avaliação engloba uma dimensão de progressos e necessidade das crianças. É, portanto, de salientar que “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, et. al., 2016, p.11)

3.4.1. Autoavaliação

Considero que após o período de estágio de PPS II, é relevante fazer uma autoavaliação da minha prática educativa. Durante a minha prática educativa, observei atentamente cada criança e procurei respeitar a sua individualidade e refletir sobre as minhas ações em cada dia, sempre com o objetivo de garantir que todas as crianças se sentissem bem integradas com a minha presença.

Para efetuar a minha autoavaliação, baseei-me nos meus registos de observação, pois foram fulcrais para o meu desenvolvimento enquanto estagiária-educadora e enquanto ser humano. De acordo com Formosinho (2007 citado por Parente, s.d., p.6), “a observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações do dia-a-dia e registada sob a forma narrativa e outras evidências tornam possível desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais.”

Penso que o facto de a educadora seguir o modelo MEM foi uma mais-valia para mim. Considero que foi uma oportunidade de aprendizagem tanto para mim como para as crianças, tratando-se de um modelo que procura ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Ao longo do meu percurso académico, fiz alguns estágios, mas nenhum tão intensivo, tendo a meu cargo gerir um grupo de crianças com atividades planeadas e orientadas por mim, e mantendo contacto com as famílias. Creio que cresci bastante enquanto profissional: aprendi a lidar melhor com as crianças e a resolver conflitos entre elas. No que se refere às atividades desenvolvidas por mim enquanto estagiária, estas permitiram-me obter uma perceção atualizada da dificuldade que é, por vezes, desenvolver atividades dirigidas a crianças e suscitar em todas elas o mesmo interesse. Coube-me a mim, enquanto adulto, incentivar as crianças a realizar a atividade que era proposta por mim ou pela educadora.

Com o decorrer do estágio, melhorei a minha capacidade de lidar com o grupo, ganhei mais sensibilidade para as questões específicas de cada criança e melhorei e adequei cada atividade que ia dirigindo. Elaborar um projeto em conjunto com as crianças foi fulcral para a minha aprendizagem enquanto estagiária-educadora e para o grupo na aprendizagem do que era metodologia de trabalho projeto, pois não estavam ainda muito familiarizadas com esta. Esta metodologia permitiu que adquirissem conhecimentos e desenvolvessem um interesse acerca o tema desenvolvido e outros temas. Assim, considero que evoluí positivamente durante os cinco meses que estive em funções na organização socioeducativa. Partilhei sempre com a equipa educativa todos os meus receios e dúvidas que foram surgindo e procurei sempre estar disponível para todas as crianças de forma a respeitar a sua vontade e ideias.

3.4.2. Avaliação aprofundada de uma criança

Ao longo da PPS II, foi-me proposto construir um portefólio individual de uma criança do grupo, a M. (cf. Anexo F., pp. 100 a 126). Segundo Marchão e Fitas (2014), “o portefólio reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado” (pp.30-31). Assim, a construção de um portefólio é um método que se deve adotar para observar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança ao longo do tempo. O portefólio não serve só para consulta e observação do/a educador/a, mas também para as crianças verem a forma como evoluíram e ultrapassaram as suas dificuldades. Assim sendo, a criança deve ser envolvida no seu processo de aprendizagem, de forma a construir o seu próprio portefólio e assim ter a responsabilidade de fazer as suas próprias escolhas e decisões. Sousa (2008, p.21), define portefólio como “uma forma única, pessoal e intransmissível de documentar fielmente o processo educativo de cada criança, através de uma compilação organizada de informação relevante sobre o que esta faz e como faz, bem como o que daí resulta em termos do seu desenvolvimento”.

Para realizar este portefólio, foi necessária a autorização prévia da família (cf. Anexo D). Observei a criança em diversos momentos do seu dia-a-dia, registando momentos importantes e foi-me permitido tirar fotografias. Para organizar o portefólio, descrevi inicialmente a M., nomeadamente relativamente aos seus gostos e à sua autonomia no seu dia-a-dia, referindo as áreas de conteúdo de acordo com as OCEPE (Silva et. al., 2016). De seguida, apresentei a minha relação com a M. e, para finalizar, incidi sobre a sua personalidade observada *pelos olhos* da sua família.

Em relação às áreas de conteúdo, de acordo com a Área de Formação Pessoal e Social, mencionei que a M. consegue ser autónoma nas suas refeições, ao vestir-se e despir-se e que gosta de fazer as tarefas dos responsáveis, nomeadamente marcar as presenças dos amigos, identificando quem está na sala. Também é uma criança que está sempre disponível para ajudar os outros, apoiando-os nas suas dificuldades e que gosta bastante de ajudar a apertar o bibe dos amigos.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, a M. é uma criança que interage facilmente com os amigos no recreio, realizando diversas brincadeiras. Gosta muito de andar de “mota”, o que a tem ajudado a desenvolver capacidades motoras. Também gosta de partilhar os momentos ou acontecimentos que passa com a família. Estas comunicações permitem uma aprendizagem significativa, desenvolvendo o seu pensamento. A M. gosta muito de pintar com lápis de cera, tintas e pincéis. Apresenta uma *boa* destreza, necessária para manipular o material de pintura. Em suma, a M. revelou-se uma criança bastante interessada e sempre atenta a tudo ao seu redor, que desenvolveu novas competências e desenvolveu outras. Quando iniciei o estágio, tratava-se de uma criança um pouco mais reservada, mas que, com o passar do tempo, passou a interagir mais com o que a rodeava.

3.4.3. Avaliação global da concretização das intenções

Após terminar a PPS II, importa avaliar a concretização das intenções que foram úteis para a realização da minha prática. As intenções que delineei são referentes às crianças, famílias e equipa educativa.

As intenções que delineei para o grupo de crianças foram as seguintes: (i) respeitar a individualidade da criança; (ii) estabelecer uma relação afetuosa e de proximidade com o grupo; (iii) desenvolver atividades significativas e desafiantes para o grupo; (iv) potenciar momentos de aprendizagem e de interação durante a brincadeira livre.

Procurei aproximar-me de cada criança gradualmente, respeitando-a e estabelecendo com ela uma relação afetuosa e de proximidade. Um dos momentos que permitiram essa proximidade foi o momento da muda da fralda, tratando-se de um momento íntimo e individual de cada criança, sendo que a maior das crianças do grupo utilizava fralda o dia inteiro. Durante as atividades orientadas por mim, procurei proporcionar às crianças momentos de desafio e suscitar o seu interesse. No que se refere à brincadeira livre, procurei brincar com as crianças não limitando a sua imaginação e criatividade, deixando que fossem elas a direcionar a própria brincadeira.

Relativamente às intenções para com as famílias, foram as seguintes: (i) respeitar o momento de separação entre a criança e o encarregado de educação; (ii) disponibilizar-

me para ajudar e colaborar com as famílias; (iii) solicitar a participação das famílias no projeto a desenvolver com as crianças. Sempre que recebi uma criança, procurei garantir que esta não ficava a chorar e que encontrava conforto no meu colo ou com o grupo de crianças. Sempre que possível, procurei ajudar e colaborar com as famílias, apesar de o facto de atravessarmos uma pandemia tornar o contacto mais limitado. No que concerne à participação das famílias no projeto a desenvolver, considero que as famílias participaram ativamente e mostraram interesse pelo que estava a ser desenvolvido. Participaram ainda no questionário aplicado no âmbito deste estudo.

Relativamente às intenções para com a equipa educativa, estas foram: (i) estabelecer uma relação de confiança, colaboração, cooperação, comunicação, partilha de conhecimentos, reflexão e planeamento em conjunto com a equipa educativa; (ii) manter um bom ambiente e proximidade. Considero que estas duas intenções foram, de facto, realizadas e postas em prática, tendo conseguido estabelecer uma boa relação e integração com a equipa educativa.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo aborda a investigação durante a PSS II, desenvolvida na valência de Jardim de infância, através da observação e em que foram delineadas para as intenções para a ação que, por sua vez, permitiram identificar as fragilidades do grupo no qual surgiu o tema da problemática. Este capítulo encontra-se dividido nas seguintes secções: **(i) identificação da problemática, (ii) revisão da literatura, (iii) o roteiro ético e metodológico que orientou todo o processo investigativo e (iv) a apresentação da análise e discussão de resultados.**

4.1. Identificação da problemática

Ao longo destas semanas de PSS II, pude observar um grupo *dinâmico e dedicado* na realização de atividades (tanto orientadas como espontâneas em momentos de brincadeira livre). No entanto, no que refere à autonomia, o grupo de crianças revelou que esta era uma das suas fragilidades, como podemos verificar na seguinte nota de campo:

Em dois momentos distintos, tive que sensibilizar as crianças de forma a estimular a sua autonomia. O S.N. caiu no recreio, ficou descalço e começou a chorar. Fui ter com ele e tentei acalmá-lo, dizendo-lhe que tem de calçar o sapato, ao que ele me responde que não consegue. Digo-lhe que consegue, e ajudo-o apenas a abrir o sapato para que se consiga calçar, e assim o fez. A outra situação foi com a L., que depois de ir à casa de banho não queria puxar as roupas para cima. Incentivei-a a vestir-se sozinha, mas quando o fiz começou a chorar. Expliquei-lhe que está crescida e que o conseguiria fazer sozinha, e acabou por fazê-lo (Nota de campo de 19 de outubro de 2021).

Pela data que consta na nota de campo anterior, o momento remete-nos para uma situação em que as crianças necessitavam ainda de muito apoio para executar as tarefas do dia-a-dia. Neste momento, seria previsível que as crianças demonstrassem uma maior autonomia na realização das tarefas diárias e que não dependessem tanto do auxílio do adulto.

Observei as crianças em diversos momentos e, em particular, na execução de tarefas diárias, avaliando a sua capacidade de realizar as refeições sem o auxílio de um adulto e de se deslocarem à casa de banho (no momento de despir, vestir e lavar das mãos sem o apoio do adulto), pois trata-se de rotinas que promovem a autonomia das crianças. A seguinte nota de campo refere-se a um destes momentos:

Pedi ao A. para ir buscar um papel à casa de banho para se assoar. Ele dirigiu-se à casa de banho, mas voltou sem o papel. A auxiliar especificou dizendo à criança: “*vai buscar o papel que está na casa-de-banho e traz para a Catarina te ajudar a assoar*”, e ele assim fez. Por vezes, temos de ser mais específicos para que a criança entenda o que nós pretendemos (excerto da nota de campo do dia 9 de novembro de 2021).

Podemos verificar na nota de campo acima transcrita que a criança conseguiu realizar uma tarefa a pedido do adulto e, através da minha observação, pude constatar que o facto de a criança ter ido buscar o papel à casa de banho lhe permitiu desenvolver um pouco mais a sua autonomia. Parente (s.d.) afirma que “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o seu temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6).

Com a intenção de estudar a temática relativa à autonomia das crianças, surgiram as seguintes questões: **(i) Qual o papel do/a educador/a de infância na promoção da autonomia das crianças?; (ii) Qual o papel das famílias no desenvolvimento da autonomia das crianças?.** Assim, defini os seguintes objetivos para esta investigação: **(i) Analisar qual o papel do/a educador/a no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância; (ii) Compreender de que forma as famílias podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia.**

O subcapítulo seguinte apresenta a revisão de literatura realizada de acordo com o tema da autonomia.

4.2. Revisão de literatura

Mogilka (1999) considera que a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular” (p. 59). Da ampla diversidade de

conceitualizações sobre autonomia, esta pode ainda ser definida como a “liberdade determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.430). Desta forma, o desenvolvimento da autonomia da criança molda-se à medida que esta se desenvolve no seio da vida familiar e no meio escolar em que se insere, o qual está moldado pelo envolvimento cultural e social. Neste sentido, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et. al., 2016), referem que a Área de Formação Pessoal e Social é transversal a todas as restantes áreas, pois está presente em todo o trabalho realizado em jardim de infância. Nesta área, está implícito o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que “permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários”. (p.6)

O ambiente, quer do jardim de infância, quer do contexto familiar, interfere com o processo de desenvolvimento de competências da criança, como por exemplo, a comunicação, a fala, o seu nível de independência, a sua capacidade de recuperar de eventos difíceis ou a sua capacidade de estabelecer relacionamentos difíceis. Por conseguinte, Serrano (2018) considera que “«Desenvolvimento» é o termo usado para descrever as mudanças de crescimento físico da criança, e da sua capacidade de aprender em termos de comportamento socioemocional, cognitivo e competências de comunicação, que são necessárias para a sua vida independente.” (p.16) A autonomia de uma criança está relacionada com o desenvolvimento da noção que esta tem da sua capacidade para fazer com que certas e determinadas coisas aconteçam e de que consegue agir e pensar por si mesma. A aquisição destas novas competências permite que a criança tenha consciência das capacidades de que é portadora, que por sua vez lhe permitem fazer coisas por si só, começando assim a exigir mais de si própria e a estabelecer a sua autonomia, uma vez que “à medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda” (Post & Hohmann, 2011, p.238).

Existem várias dimensões associadas à autonomia, sendo que uma delas são os comportamentos de autonomia, como por exemplo o controle dos esfíncteres, o comer, o vestir, os cuidados de higiene sem auxílio do adulto, entre outros. São tarefas que fazem parte da rotina de uma criança e o/a educador/a de infância tem um papel fundamental na

forma como promove a autonomia na realização destas. É na rotina diária e nos acontecimentos diários que se promove a autonomia das crianças, numa sucessão diária de acontecimentos flexíveis, usando o espaço e tempo por forma a promover a interação adulto-criança. Para o desenvolvimento da autonomia nas tarefas de autocuidado, que nem sempre são fáceis para as crianças, é preciso que exista estímulo por parte do adulto e que este a acompanhe nessas tarefas. Segundo Serrano (2018), o desenvolvimento acontece quando a criança está envolvida nas suas ocupações diárias, e facilita ao mesmo tempo a progressão nas áreas sensorial, motora, cognitiva, socioemocional e linguagem (p.106).

Na ação do/a educador/a, a pedagogia da autonomia apresenta-nos elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. (Freire, 2002, p.25) O/A educador/a será o/a mediador/a nos momentos de conflito, mas sem impedir que a criança possa procurar formas de comunicar com os seus pares e de fazer com eles o que acordaram. Será no confronto e na vivência tranquila destes momentos de embate, com o apoio do/a educador/a, que a criança vai construir com autonomia uma disciplina que norteará o seu comportamento social. É de salientar a importância de o adulto criar na sala de atividades um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais estejam ao alcance das crianças e os *instrumentos de pilotagem* (instrumentos que ajudam o/a educador/a e as crianças a orientar/regular-se) se encontrem expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças. Assim, é possível identificar que estes *instrumentos de pilotagem* promovem a autonomia das crianças, na medida em que as crianças vão começando a conseguir preencher os instrumentos pilotos (mapa de presenças, mapa do tempo, entre outros) sozinhas e também promovem a ajuda entre todas as crianças, principalmente por parte dos mais velhos que acabam por ser responsabilizados por ajudar as crianças mais novas. Desta forma, o/a educador/a deve permitir que as crianças tenham o “poder da decisão”, dando-lhes “a oportunidade de experimentarem vários papéis, desencadeando nas crianças um processo de amadurecimento, que se alimenta, sistematicamente, de prestação de contas, ao grupo, dos desempenhos de cada um, facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia” (Serralha, 2009, p. 28).

A comunicação assume um papel importante no desenvolvimento da autonomia de uma criança. É através da comunicação que as crianças tomam percepção do que lhes é transmitido, adquirindo assim um conhecimento das rotinas e do modo de estar perante os outros. De acordo com Niza (2018), “o conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção”. Este percurso de metacognição radica na construção da ação que se institui simultaneamente como construção do saber.” (p.148) A comunicação é uma componente central que desempenha uma função social, em que existe benefício tanto individual como em grupo, pois de acordo com a pedagogia do MEM, a comunicação é um constituinte de “um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Niza, 1998, citado por Folque, 2018, p.61).

No modelo pedagógico MEM, a rotina diária é constituída por duas etapas distintas: a manhã e a tarde. As manhãs centram-se em atividades/trabalho escolhido pelas crianças, e as tardes são preenchidas por sessões plenárias de atividade cultural e informação, dinamizadas pelas crianças e pelos educadores. O dia organiza-se em nove momentos distintos: (i) Acolhimento; (ii) Planificação em conselho; (iii) Atividades e projetos; (iv) Pausa; (v) Comunicações; (vi) Almoço; (vii) Atividades de recreio; (viii) Atividade cultural coletiva e (ix) Balanço em conselho. O momento das atividades e projetos é um exemplo de promoção da autonomia das crianças, pois “Em pequenos grupos ou individualmente, as crianças escolhem e registam as atividades ou os projetos de trabalho que explicitaram com ajuda do educador, e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram realizar.” (Niza, 2013, p.154). O cumprimento de rotinas educativas por parte das crianças proporciona-lhes segurança, e estas tornam-se indispensáveis para o seu investimento cognitivo nas aprendizagens e conseqüente desenvolvimento.

Folque (2018), de acordo com o modelo pedagógico MEM, refere que os vários momentos do dia se dividem da seguinte forma: "A manhã começa com o planeamento em Reunião de Conselho, seguido de uma hora de “Atividades e Projetos”. Depois de um intervalo, o grupo reúne-se para o “tempo de comunicação” em que algumas crianças apresentam o seu trabalho a todo o grupo” (p. 57). De seguida, o momento da tarde destina-se a atividades de carácter cultural que podem incluir momentos de dramatização, narração de histórias, cozinhar, música ou dança. No decorrer destes momentos, também

a participação de convidados como familiares ou comunidade é considerada importante para que as crianças adquiram novos conhecimentos e experiências. O dia termina com a avaliação em “Reunião de conselho” do que foi realizado ao longo do dia (Folque, 2018, p.58).

Nesta rotina diária, existem projetos que se caracterizam por uma cadeia de atividades que se têm que “desenhar” mentalmente, isto é, partem de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta ou interesse das crianças, mobilizando conhecimento de todo o grupo, incluindo o educador e as famílias. Os projetos são fulcrais para o desenvolvimento da autonomia, visto que são as crianças que questionam ou partilham uma ideia do que querem pesquisar, abordando várias áreas de conteúdo, sem restringir a sua procura. A metodologia de trabalho projeto permite elaborar um projeto de uma forma muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, desde aprendizagens mais académicas a aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades (Rangel & Gonçalves, 2010, p.26).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et. al., 2016),

a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o educador e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim-de-infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que podem correr e da importância de hábitos de vida saudável (p.36).

Para além da partilha entre o/a educador/a e as crianças, também é necessário que esta construção da autonomia seja social. É importante que as crianças partilhem opiniões em grupo, dispo de regras para que todos os pontos de vista sejam aceites. “Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa” (Silva et. al., 2016, p.36). Também é importante proporcionar às crianças momentos de brincadeira para que, através dela, comuniquem. As brincadeiras lúdicas para além de “proporcionarem

aprendizagens e de ajudarem na construção da reflexão”, possibilitam o desenvolvimento da identidade e da autonomia, fazendo com que a criança pense e analise o contexto em que está inserida. (Teixeira & Volpini, 2014, p.81). Quando a criança tem a possibilidade de brincar livremente, pensa e analisa sobre a sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre as regras e papéis sociais. As crianças aprendem a brincar umas com as outras: aprendem a fazer, a conhecerem-se, a conviver, e a expandir a sua curiosidade pelo espaço possível de ação. Tudo isto favorece o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. De acordo com Neto (2020),

esta capacidade de autonomia (...) é o envolvimento físico que permitirá o desenvolvimento das representações cognitivas do espaço físico, a evolução da liberdade e autonomia em jogo, a experiência do envolvimento e do seu funcionamento, a vivência das relações com o mundo (...) que são essenciais para o equilíbrio emocional e psicológico (pp.166-167).

O/A educador/a tem um papel fulcral no modo de interagir com as crianças enquanto estas brincam, assumindo um carácter essencial nesse papel a atitude que mantém em relação às brincadeiras. Deve respeitar as opções escolhidas pelas crianças relativamente à brincadeira livre que desejam realizar e intervir nas suas brincadeiras, ocasionalmente, de modo a desenvolver as suas capacidades de comunicação e imaginação. Segundo Lino (2014), a escolha exige que a criança reflita sobre as possibilidades de uma situação, que pondere as suas diferenças e semelhanças e “que seja capaz de limitar essas possibilidades às mais importantes ou essenciais” (p.140).

O/A educador/a deve considerar a organização do espaço e os materiais com o intuito de promover o brincar de modo a que estes permitam à criança fazer as suas próprias descobertas e explorações. De acordo com Silva et. al. (2016), “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais (...), vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste” (p.85).

Em suma, é fundamental que as crianças sejam autónomas e, para tal, é essencial que exista uma rotina estável, de forma a que as crianças consigam prever o que vai

acontecer/o que vão fazer, num espaço organizado para que tenham acesso a todos os materiais sem depender de um adulto. Por fim, é necessária a presença de um adulto que seja promotor da autonomia, que tenha conceção de criança como um ser competente e que proporcione o espaço e tempo necessários para que a criança aja independentemente de acordo com as suas capacidades. Como refere o Decreto-Lei 241/2001, o educador de infância deverá relacionar-se com as crianças de forma a “favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Alínea a), Artigo 3.º).

O subcapítulo que se segue refere-se ao roteiro metodológico e ético que segui no decorrer da PSS II. Foram definidas as questões para as quais pretendia obter resposta, o tipo de investigação e quais as técnicas de recolha e análise de dados.

4.3. Roteiro ético e metodológico

O presente subcapítulo tem como principal objetivo apresentar e explicitar as opções metodológicas e éticas adotadas no decorrer da investigação realizada durante a Prática Profissional Supervisionada II. Nesta investigação, participaram vinte crianças, as respetivas famílias, a educadora cooperante e a auxiliar da sala de atividades. A decisão do tema da autonomia surgiu devido às minhas observações efetuadas na sala de atividades, no recreio e no exterior da organização socioeducativa (em passeios organizados). Ao integrar a dinâmica da sala de atividades em contexto pré-escolar, verifiquei que as crianças apresentavam dificuldades em ser autónomas na sua rotina diária (cf. Anexo G).

Neste seguimento, foi realizada uma investigação de **natureza qualitativa** que teve como intenção a recolha de informação através de registos diários, nomeadamente as notas de campo e as reflexões semanais que, ao longo do estágio, me fizeram ponderar sobre diversas temáticas. Para Tomás (2011), “a interação constante entre os participantes centra-se num conjunto de atividades desenvolvidas que tanto motiva como constrange a investigação e ação”. Foi necessário um envolvimento flexível, o que implica que exista um processo de ligação com as crianças envolvidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, citados por Oliveira, 2008), “o facto de se pretender recolher dados no ambiente

natural em que as ações ocorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa” (p. 39).

Quanto aos participantes envolvidos no estudo realizado, trata-se de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Era um grupo constituído por 20 crianças: 10 do género masculino e 10 do género feminino, que integraram o estágio realizado na PSS II. No que se refere às **técnicas de recolha e análise de dados**, utilizei a observação direta (participante e não participante), através de instrumentos como os registos **diários em forma de notas de campo**; apliquei um **inquérito por questionário às famílias** (cf. Anexo H. Guião do inquérito por questionário aplicado às famílias) e realizei **entrevista à educadora** (cf. Anexo I. Guião da entrevista realizada à educadora cooperante).

Pretendi observar diretamente as crianças nas suas aprendizagens, com o intuito de registar diariamente estas observações sob a forma de notas de campo, bem como reaproveitá-las em reflexões semanais, para que me servissem de apoio. Segundo Bogdan e Taylor (1998, citados por Mónico et. al., 2017, p.726), a nota de campo “surge como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador”. No que refere às observações diretas, um elemento essencial para verificar a autonomia das crianças foi o projeto desenvolvido com as mesmas; considero que o mesmo desenvolvido em contexto pré-escolar deu visibilidade e perceção de que as crianças tivessem vontade e autonomia para querer desenvolver projetos.

Pretendi observar diretamente as crianças nas suas aprendizagens, com o intuito de registar diariamente estas observações sob a forma de notas de campo, bem como reaproveitá-las em reflexões semanais, para que me servissem de apoio. Segundo Bogdan e Taylor (1998, citados por Mónico et. al., 2017, p.726), a nota de campo “surge como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador”. No que refere às observações diretas, um elemento essencial para verificar a autonomia das crianças foi o projeto desenvolvido com as mesmas. De acordo com Marchão (2012) “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 6).

Considero que o projeto desenvolvido em contexto pré-escolar levou a que as crianças adquirissem a autonomia necessária para desenvolver projetos.

A aplicação de um inquérito por questionário às famílias das crianças permitiu a recolha de informações quantitativas (organizadas sob a forma de gráficos e percentagens) sobre a sua autonomia. As respostas foram analisadas com o objetivo de perceber se as crianças eram incentivadas a serem autónomas e como as famílias as ajudavam nesse sentido (cf. Anexo J. Inquérito por questionário às famílias - respostas).

A entrevista à educadora permitiu perceber a sua visão e serviu como um complemento à investigação. De acordo com Folque (2018), as entrevistas a adultos complementam-se e ampliam as observações, ao esclarecer as conceções e intenções dos participantes que dão significado às suas ações (cf. Anexo K. entrevista à educadora cooperante).

Os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças são fundamentais para observar ao longo do tempo as aprendizagens de uma criança, traçando objetivos orientados para o seu progresso. Na elaboração do roteiro ético referente aos princípios básicos e fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com crianças, guiei-me pelos princípios enunciados por Tomás (2011) e pelos compromissos estabelecidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) (cf. Anexo G. Guião metodológico e ético). Importa salientar que na minha intervenção e investigação, tive em conta todos os princípios enunciados naquele documento, valorizando a participação de todos os intervenientes, neste caso as crianças, a educadora cooperante, a auxiliar da sala de atividades e as famílias das crianças.

No início do estágio, apresentei-me à equipa com a qual iria estar ao longo de cinco meses, de forma a iniciar uma relação baseada em boa comunicação e partilha de conhecimentos entre todos os elementos fundamentais deste estágio. Procurei dar-me a conhecer, bem como o que estava a realizar na sala com as crianças. Durante todo o percurso da PPS II, respeitei a privacidade de todas as crianças e garanti a confidencialidade de todos os envolvidos; partilhei sempre todos os trabalhos escritos com a educadora cooperante. Ao longo do estágio da PPS II, comuniquei com a equipa educativa de forma a discutirmos os objetivos desta investigação.

O seguinte subcapítulo que se segue diz respeito à apresentação e discussão de dados sobre o tema da autonomia, nomeadamente a análise da entrevista à educadora e o inquérito aplicado às famílias das crianças com as quais intervim.

4.4. Apresentação e discussão de dados

Após a observação participante que tive oportunidade de realizar ao longo do estágio, procedi à elaboração de registos diários que permitiram a construção de um portefólio (cf. Anexo L. Portefólio da PPS II). Estes registos foram essenciais para a minha investigação e, através deles, desenvolvi uma melhor consciência do quão importante é o tema da autonomia. Para além dos registos diários, realizei entrevistas à educadora e à auxiliar da ação educativa.

Para além das rotinas diárias, também o projeto desenvolvido com as crianças foi importante para avaliar a sua autonomia, conforme podemos verificar na seguinte nota de campo:

Neste dia, o grupo de crianças foi ao mercado. Foi um trajeto pequeno, mas para as crianças mais pequenas tornou-se um pouco longínquo, pois a maior parte das crianças desloca-se geralmente de transportes e raramente a pé. Pude observar que ao deslocar-se na via pública, uma parte das crianças teve alguma dificuldade quer em acompanhar os amigos que iam à sua frente quer em manter-se de mão dada a um parceiro. No entanto, foi uma deslocação ao mercado da Ajuda com um resultado muito positivo do ponto de vista educativo, pois as crianças puderam observar de perto o que é de facto um mercado e o que contém (nota de campo, 18 de janeiro de 2022).

Este trajeto foi importante para observar a forma como as crianças se deslocaram para um local fora da organização socioeducativa. Foi possível identificar que as crianças não tinham ainda a noção de como era andar na rua de forma ordeira. Por outro lado, foi uma experiência que serviu também para estimular a motricidade grossa, que implica o controlo corporal, nomeadamente a sua postura, o equilíbrio estático e dinâmico, e deslocamentos. O desenvolvimento da motricidade grossa é fulcral na infância, uma vez

que estimula o desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Por esse motivo, é essencial estimular a criança a brincar: seja a saltar, a jogar à bola, a correr ou simplesmente a andar na rua. Segundo Neto (2020), “a liberdade de deslocação autónoma deveria construir-se como um objetivo prioritário, de modo a respeitar a aquisição do conhecimento e a vivência do território habitacional onde se vive e cresce” (p.165). O mesmo autor defende que “esta capacidade de autonomia de mobilidade face ao desenvolvimento das representações cognitivas do espaço físico, a evolução da liberdade e a autonomia em jogo, a experiência do envolvimento e do seu funcionamento, a vivência das relações com o mundo adulto, o sentido de descoberta e a resolução de problemas, a promoção de hábitos saudáveis na vida ativa e a prática do jogo e atividade física, são essenciais para o equilíbrio emocional e psicológico” (Neto, 2020, pp.166-167). Ao deslocar-se a pé para os espaços, a criança acaba por desenvolver, ao longo do tempo, uma representação mais consistente do espaço físico, bem como adquirir a sua própria liberdade progressiva de ação no espaço quotidiano de vida, promovendo a sua autonomia, autoestima e resiliência.

A autonomia pode-se promover de diversas formas. Na nota de campo que se segue, verifica-se um momento de promoção da autonomia:

A A.M. entrou na sala de manhã e ficou a falar com os amigos. Pedi-lhe que fosse tirar o casaco e vestir a sua bata, e pediu-me ajuda dizendo “*eu não consigo tirar o casaco*”. Disse-lhe “*a Catarina vai ensinar-te a tirar o casaco*”, expliquei-lhe que retirava os botões de baixo por serem mais fáceis de manusear e depois retirava os dois de cima. A A.M. teve alguma dificuldade em retirar o casaco, e considero importante continuar a incentivar a criança a retirar o casaco sozinha, desenvolvendo a sua autonomia (Nota de campo, 19 de novembro de 2021).

Situações como estas eram recorrentes neste grupo de crianças. Com o passar do tempo, foi-se verificando que as crianças não necessitavam tanto do apoio do adulto e conseguiam realizar pequenas tarefas do seu dia-a-dia. De acordo com Serrano (2018), para se conseguir entender o desenvolvimento da autonomia da criança e a sua capacidade de organização comportamental, não se deve observar a criança de forma isolada, pois para identificar as suas competências, é importante observá-las no seu contexto físico e social. (p.32) Assim, o desenvolvimento da criança é um todo, em que cada área (área do

comportamento, área preceptiva, área da motricidade fina e grossa, e área cognitiva) depende, influencia e é influenciada pela outra.

É importante que a criança seja capaz de reconhecer o seu sentimento de autoeficácia, ou seja, que tenha a percepção de que consegue realizar determinadas tarefas, e que têm determinadas capacidades que lhe são particulares. De acordo com Bodine Romijn (s.d., traduzido por Santos, 2022), autoeficácia refere-se ao julgamento que cada pessoa faz sobre as suas próprias capacidades. É uma crença, portanto não se trata de quão competente se é, mas de quão competente se *sente*. Para Serrano (2018), a autoeficácia está relacionada com um sentimento de competência, que é uma necessidade humana básica para que a criança se desafie e o desenvolvimento possa acontecer (p.76) Pode-se constatar a importância desta percepção na seguinte nota de campo:

Dirigi-me ao P.M. que se encontrava na casa de banho e perguntei-lhe o que estava a fazer, ao que ele me respondeu “*Cataina, estou a limpar o rabo porque fiz cocô*”. Fiquei bastante admirada com esta resposta porque pela primeira vez vi uma criança a limpar-se depois de ir à casa de banho fazer as necessidades fisiológicas. Foi um momento bastante importante para o desenvolvimento da autonomia desta criança.” (nota de campo de 27 de janeiro de 2022)

A criança acreditou que era capaz de se limpar sem ajuda do adulto e fê-lo. Verifica-se que houve um progresso por parte desta criança, que acreditou nas suas competências para o fazer.

Para além das minhas observações que resultaram das notas de campo que foram efetuadas ao longo do estágio, também foi possível realizar uma entrevista à educadora cooperante. A entrevista foi realizada via *email*. A educadora cooperante exerce a função de educadora de infância há cerca de 34 anos, tendo ainda outras funções como diretora pedagógica (atualmente), vogal e secretária da direção. Nesta entrevista, foi possível situar o grupo de crianças relativamente ao tema da autonomia.

Uma das questões da entrevista era “**De entre a caracterização inicial do grupo, destacaria a autonomia das crianças?**”, à qual a educadora cooperante responde que “Nesta caracterização inicial do grupo, destacaria a **falta de autonomia** das crianças como um dos grandes fatores de diferenciação relativamente a grupos anteriores” (excerto da entrevista à educadora cooperante). As idades do grupo eram de extrema relevância

para esta característica da falta de autonomia: as idades do grupo eram inicialmente compreendidas entre 2 e 5 anos e a maioria ainda se encontrava em fase de creche, pelo que o grupo revelava falta de autonomia no seu dia-a-dia. Segundo Santos e Rubio (2014), o sentido de autonomia enquanto princípio geral propõe-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em que a autonomia é como uma opção metodológica que tem em conta a participação da criança na construção dos seus próprios conhecimentos e valoriza as suas experiências, os seus conhecimentos prévios e a interação educador-criança e criança-criança.

Relacionando-se ainda com este tema, uma das outras questões da entrevista foi: **“O que entende por autonomia? Como promove a autonomia do grupo?”**, pois considerei essencial entender como é que a educadora cooperante designa autonomia e como a promove dentro da sala. A educadora cooperante refere que, “na minha prática pedagógica, entendo por autonomia a capacidade de uma criança ou um grupo tomarem decisões e agirem dentro de um saber de vida em grupo, onde cada um é responsável pela sua ação e pelo bem-estar do grupo, estando a equipa pedagógica incluída no grupo alargado. Sendo uma convicta do modelo pedagógico MEM, pelo qual me rejo desde a minha formação, implementei um conjunto de fatores que propiciam na vida diária do grupo a autonomia - a organização do espaço/sala por áreas de atividades definidas e com os respetivos materiais ao alcance das crianças, a organização do tempo que inclui momentos diferenciados - de grande grupo, pequeno grupo e tempos individuais, a construção de regras em partilha com o grupo, a planificação a partir dos interesses da criança e do grupo” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

De acordo com Folque (2018), o MEM visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos. A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que propicia os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente com o mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.

Na resposta à mesma questão - **O que entende por autonomia? Como promove a autonomia do grupo?”** a educadora menciona que

O modelo pedagógico de referência da instituição - MEM - foi implementado em setembro quando se organizou o espaço da sala pelas áreas de atividades, pelo planejamento e construção de regras com o grupo, pela implementação de um grupo heterogêneo, como sublinha o modelo. A organização da prática letiva e a planificação da mesma foi realizada semanalmente em colaboração com a equipa de sala-educadora e auxiliar, com as crianças e com o apoio dos instrumentos de gestão – diário/ reunião de conselho, mapa de tarefas, presenças. Correspondendo ao modelo MEM existiram tempos de pequeno e grande grupo, tendo sido trabalhadas as interações entre os pares, a autonomia nas diferentes áreas, a capacidade de escolha, a responsabilização nas tarefas, a valorização da opinião, a ajuda entre os mais crescidos e os mais novos, o sentimento de pertença ao grupo, a consolidação dos laços afetivos e vínculos entre cada um, o grupo e a equipa pedagógica (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Com efeito, para Niza (1992, citado por Folque, 2018), os grupos organizados com crianças de diferentes idades e capacidades permitirá o enriquecimento da sua aprendizagem social e cognitiva, criando um espaço de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado. Também a partilha de opiniões, de experiências e ideias das crianças permitirá ao/a educador/a ajudar no desenvolvimento das suas competências de comunicação e aprendizagem. De seguida, questionei **“Que critérios utilizou face à organização do espaço? Em que medida as crianças participaram nessa organização?”**, ao que a educadora cooperante respondeu: “A organização do espaço físico preconizado pelo MEM, indica várias áreas de trabalho definidas com os respetivos materiais ao alcance das crianças e estava já organizada no início do ano letivo. O que acontece muitas vezes é que consoante o interesse do grupo, são criadas outras áreas de atividades e interesse. Neste ano a área –loja, foi criada por objetos trazidos pelas crianças e pelo apoio das famílias com a entrega de embalagens diversas. Esta área foi inclusive o mote para o projeto da estagiária presente na sala” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Segundo Silva et. al. (2016),

a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (p.24).

Outra questão que coloquei à educadora cooperante foi: **“Em que medida considera que os instrumentos de pilotagem (mapa do tempo, presenças e entre outros) promovem a autonomia das crianças?”**, tendo a entrevistada respondido o seguinte: “Na sala, existe o mapa dos responsáveis pelas tarefas, que engloba outros mapas de pilotagem e que a pares ou individualmente, as crianças realizam a sua tarefa: quem marca o tempo, as presenças, quem vai colocar as cadeiras do almoço, quem vai buscar a fruta, quem trata da natureza (dar comida aos peixes e regar as plantas), quem vai ao ecoponto, quem marca o calendário. Diariamente em reunião de grande grupo, a escolha das tarefas é um dos momentos-chave para a integração de todo o grupo na gestão das rotinas e para reforçar a autonomia nas várias ações. Estas são realizadas em parceria e tentando sempre incluir uma criança de 4 anos e outra de 3 anos que aprende e a que ensina. Outro instrumento de pilotagem da sala verde, é o Diário de grupo, onde ao longo da semana são registadas várias situações com o conhecimento do grupo e que no final da mesma são lidas e conversadas, sendo um instrumento de regulação sócio moral do grupo, assim como um instrumento de avaliação e planeamento para a próxima semana” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Folque (2018) apresenta ainda os inventários e o mapa das regras de vida e afirma que estes instrumentos “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p. 56). Nos jardins-de-infância do MEM, o currículo é definido a partir dos interesses das crianças e das experiências educativas que são proporcionadas pelo/a educador/a da sala.

“Considera que as crianças conseguem preencher os instrumentos sem a ajuda do adulto?” foi outra questão colocada. A educadora respondeu da seguinte forma: “O “saber fazer” vai sendo conquistado pelas crianças mais crescidas, apoiadas pelo adulto e, conseqüentemente, as crianças mais crescidas vão “ensinando” como fazer aos

mais novos, criando uma dinâmica de aprendizagem- **todos ensinam, todos aprendem.** Deste modo, todas as crianças conseguem fazê-lo com o apoio de um adulto ou de outra criança. Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Sobre “**Quais são os fundamentos teóricos que convoca para a organização da sala?**”, a educadora respondeu: “A metodologia do movimento da Escola Moderna-MEM. Este modelo adota uma perspectiva sociocêntrica na qual o grupo se constitui como o espaço desafiador para o desenvolvimento social, intelectual e moral. O grupo organiza-se numa experiência de vida democrática onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Propõe um currículo baseado na vida real, uma escola ligada à vida, onde existe um clima de livre expressão e onde se valida as opiniões e interesses das crianças” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

De acordo com Mogilka (1999), o modelo pedagógico do MEM adota uma perspectiva sociocêntrica na qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação.

A entrevista realizada à educadora cooperante foi muito esclarecedora e permitiu realçar a importância do tema da minha investigação. Foram identificadas algumas fragilidades de autonomia no seio do grupo. Adicionalmente, apliquei um inquérito por questionário às famílias das crianças, via *googleforms* por questionário às famílias das crianças, via *googleforms*), para o qual obtive 15 respostas por parte das famílias das crianças do grupo. As crianças cujos encarregados de educação responderam ao questionário caracterizam-se da seguinte forma: dez crianças com três anos de idade e cinco com quatro anos, das quais 10 do género feminino e cinco do género masculino. Perguntei às famílias o que entendiam por autonomia e as respostas foram diversas, mas incidiam no facto de que uma criança autónoma tem a capacidade de realizar tarefas sozinha. de que são exemplo as seguintes repostas: “A capacidade que a criança tem em desenvolver tarefas ou atividades, por si mesma.” (I1); “Dar liberdade à criança para executar certas tarefas sozinha (dentro da idade dela), incentivando e estimulado

continuamente essa independência de forma gradual. O nosso papel é orientar e estar do lado dela para lhe dar liberdade para que cometa erros de forma segura.” (I15) Foi assim possível perceber que as famílias procuram que os seus educandos sejam mais autônomos.

Para Mota e Simões (2019), “compreende-se, assim, que é fundamental que a criança caminhe no sentido da autonomia para que, perante a ausência de um adulto, tenha a capacidade para agir por si, encontrando as suas próprias estratégias para resolver um problema com o qual se depara” (p.55).

À questão “**Considera importante que a criança seja autónoma nas suas tarefas?**”, a maioria das famílias, neste caso 60%, considerou importante que as crianças fossem autónomas e 40% das famílias considerou que era muito importante que as crianças fossem autónomas (das 15 respostas obtidas, 9 famílias consideram apenas importante autonomia das crianças, enquanto seis a consideram muito importante). Considerando estes dados, há que salientar que as famílias consideram importante que as crianças sejam autónomas, ainda que precisem de incentivar as crianças a fazerem, ainda mais autonomamente, as suas tarefas da rotina diária.

Outra questão que coloquei às famílias está relacionada com as tarefas em que o familiar considera que a criança é autónoma na sua rotina diária, como vestir-se/despir-se, tomar banho, comer sozinho, lavar os dentes e fazer pequenos recados. Todas as crianças (15) conseguem ser autónomas numa das tarefas da rotina diária, mas apenas duas crianças conseguem tomar banho sozinhas e catorze crianças conseguem fazer pequenos recados, sendo possível verificar que as crianças, em geral, não conseguem realizar tarefas que acrescentam alguma dificuldade, sendo, no entanto, autónomas ao fazer pequenos recados, o que revela que as crianças estão em constante aprendizagem e a adquirir novos conhecimentos ou a fomentá-los. De acordo com Serrano (2018), as refeições são ótimas oportunidades para o desenvolvimento de competências de coordenação olho/mão, bem como do seu autoconceito de autonomia. A colaboração durante a higiene é também uma boa oportunidade para o desenvolvimento da motricidade fina. Da mesma forma, a colaboração durante o banho é repleta de boas oportunidades como o vestir e despir que contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina, também contribui para o desenvolvimento do planeamento motor.

Para a questão **“De que forma(s) promove a autonomia do seu educando?”**, as respostas foram diversas, tais como: “Tento deixá-lo executar as tarefas (por exemplo as descritas anteriormente) por si só e ajudá-lo apenas a finalizar as mesmas, pois percebo que ainda não as consegue finalizar corretamente. Dou-lhe incentivo positivo com o que já consegue executar, e friso a necessidade de pedir auxílio com respeito quando se vê numa situação que não consegue gerir.” (I14); “Peço-lhe coisas, incentivo-o a despir-se e vestir-se sozinho com jogos e brincadeiras, desafios.” (I12). De uma forma geral, poder-se-á inferir que incentivar a criança é fundamental, explicando-lhe o que fazer ou demonstrando para que aprenda por imitação, respeitando sempre o tempo da criança. Considero que relativamente a esta questão, os familiares conseguem perceber como devem promover a autonomia das crianças, embora seja também algo que precisa de ser aprofundado em articulação com a equipa educativa. As famílias consideram que o jardim-de-infância promove a autonomia, nomeadamente na realização de tarefas diárias como comer sem auxílio do adulto, vestir o bibe, o ir à casa de banho, arrumar brinquedos e através da inclusão (o facto de a sala ser heterogénea permite que as crianças mais autónomas ajudem as crianças que são mais dependentes do adulto na sua aprendizagem); “Ensina-a a comer sozinha, vestir o bibe, tirar os sapatos”(I1); “O facto de as salas serem com idades diferentes faz com que os mais pequenos aprendam com o exemplo dos maiores, promovendo assim a autonomia. Da parte das responsáveis de sala também existe esse cuidado, que vai sendo notório ao longo do tempo” (I7); “Ensina-lhes a fazer algumas ações e tarefas, como o ir à casa de banho, comer, arrumar os brinquedos, entre outras.” (I12).

Por fim, foi perguntado às famílias se consideravam que o educando era uma criança autónoma. A maior parte das famílias considera que o seu educando é autónomo: oito encarregados de educação responderam que sim, enquanto sete responderam que os seus educandos não são autónomos. Perante as respostas recebidas por parte das famílias que colaboraram neste estudo (15), considero que este foi relevante, pois trata-se de uma problemática central para o grupo de crianças com o qual intervimos no âmbito da PPS II e que contribuiu para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao longo do estágio, fui observando que a autonomia das crianças em grupo foi melhorando e que o trabalho realizado, tanto por parte da equipa educativa como das

famílias, foi fulcral para que as crianças evoluíssem. Também o projeto sobre o “Mercado” foi um potenciador para que as crianças começassem a ter curiosidade e questionar-se acerca de temas do seu interesse. Como é possível verificar na seguinte nota de campo,

A professora questiona as crianças sobre o que iam os índios fazer ao mar, e a M.S. responde que vão pescar carapau. Neste caso, a M.S. foi muito específica em dizer que era carapau e considero que o projeto do “mercado” está a ter os seus “frutos”, pois a criança estava a referir-se a algo que aprendeu durante a visita ao mercado (excerto da nota de campo de 24 de janeiro de 2022).

A partir de todos os resultados obtidos durante esta investigação, foi possível concluir que o grupo de crianças revelava alguma falta de autonomia. No entanto, tanto a equipa educativa como as famílias trabalham mutuamente para que cada criança seja autónoma no seu dia-a-dia. Foi perceptível que a educadora, através do modelo pedagógico MEM pelo qual se rege, procura desmistificar uma rotina complexa transformando-a numa rotina simples, com isto promovendo a autonomia. Isto é possível através da organização do espaço/sala por áreas de atividades definidas e com os respetivos materiais ao alcance das crianças e da organização do tempo, que inclui momentos diferenciados. Em relação às famílias, é notório o esforço que fazem para que as crianças sejam autónomas no seu dia-a-dia.

Importa salientar que as crianças se tornaram mais autónomas durante o decorrer do estágio e que conseguem realizar tarefas que, inicialmente, eram substancialmente complicadas de realizar ou não realizavam, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Dirigi-me ao P.M. que se encontrava na casa de banho e perguntei-lhe o que estava a fazer, ao que ele me respondeu “cataina, estou a limpar o *rabó* porque fiz cocó”. Fiquei bastante admirada com esta resposta porque pela primeira vez vi uma criança a limpar-se depois de ir à casa de banho fazer as necessidades fisiológicas. Foi um momento bastante importante para o desenvolvimento da autonomia desta criança (excerto dia 27 de janeiro de 2022).

O capítulo seguinte pretende apresentar a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISISONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, pretendo refletir sobre os primeiros passos dados para a construção da minha identidade profissional, tendo como base os meus contextos de prática quer em creche, quer em jardim de infância. De acordo com Sarmiento (2009), “a construção da identidade profissional requer sempre a ação direta dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (p.48). Assim, é de salientar os aspetos mais significativos do meu percurso em contexto de Prática Profissional Supervisionada I e II (Creche e Jardim de Infância, respetivamente) e quais os valores que estiveram na base da minha ação pedagógica.

No que concerne à minha prática profissional em contexto de estágio, considero que foi um caminho percorrido em conjunto tanto com as crianças, que tiveram um papel ativo na sua aprendizagem, como com as famílias, que também demonstraram o seu apoio, mesmo tendo em conta o contexto de pouca ligação por fatores conhecidos (pandemia), e também com as educadoras cooperantes que tive em ambos os estágios, pois foram essenciais, auxiliaram-me sempre que necessário e foram guias de aprendizagem na prática.

Considero que de um estágio para o outro consolidei e adquiri novos conhecimentos e melhorei a forma como observava as crianças nas suas ações. Schön (citado por Júnior, 2010) defende que, relativamente à prática profissional, o “conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades” (p. 581). Das minhas observações diárias, resultaram as minhas notas de campo. A observação do grupo de crianças foi constantemente adaptada à idade das crianças observadas.

Durante ambos os contextos de PPS, adquiri novos conhecimentos que me permitiram respeitar as necessidades das crianças, respeitando sempre a sua individualidade e valorizando sempre o papel ativo das mesmas, proporcionando momentos de aprendizagem quer em grupo, quer em individualmente. É de salientar e reconhecer a importância de criar um espaço de comunicação e do trabalho em equipa, da qual fazem parte vários intervenientes: crianças, educadora, auxiliar e famílias, o que se pode constatar através da seguinte nota de campo:

A educadora tinha sugerido às crianças que levassem algum material reciclável para o novo espaço. A M.V. e a M.S. levaram caixas de ovos, uma caixa de café, uma caixa de *Cerelac*, entre outros. O V. questionou-me: “o que são estas coisas?”.

Expliquei-lhe que foram os amigos que trouxeram para completar o nosso espaço de loja na sala e ficou triste por não ter levado nada. Como a mãe se encontrava na sala nesse momento, o V. dirigiu-se à mãe para falar com ela e a educadora interveio para explicar à mãe o que estava a acontecer na sala. A mãe do V. disse-lhe “filho, amanhã podemos trazer caixas de ovos, combinado? Não precisas de ficar triste.” Assim, o V. ficou mais motivado para trazer algo para partilhar algo com os amigos. Após esta situação as crianças reuniram em grande grupo e fizeram a votação para decidir o nome que iriam dar à loja, que acabou por ficar “Doce frutaria” (nota de campo, 16 de novembro de 2021).

Nesta nota de campo, verifica-se que existiu uma relação que englobou a maioria da equipa educativa. Segundo Araújo (2018), é importante que os pais ou os auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar. (p.122) Neste sentido, do envolvimento da família, considero que neste estágio da PPS II, as famílias demonstraram um maior envolvimento e que, de facto, existiu mais partilha com as famílias acerca do projeto elaborado por mim, enquanto no contexto de estágio em creche isso não foi possível, devido à pandemia (os pais não podiam entrar na organização socioeducativa e todo o que contacto que existia era através da educadora). Do meu ponto de vista, a comunicação com as famílias é fundamental por um lado, para que seja perceptível o que é desenvolvido dentro da sala e, por outro lado, para que o/a educador/a tenha conhecimento do que acontece no contexto familiar. Este conhecimento mútuo contribui para a coerência da ação pedagógica.

O/A educador/a de infância deve ser um *edificador de relações* que reforça a ideia de constituição de comunidade de aprendizagem e que se apoia no processo de humanização das crianças, famílias e equipa (Araújo, 2018, p.136). Aquele profissional da educação é um mediador de conhecimento que deve apoiar as crianças nas suas

aprendizagens e fomentar os seus conhecimentos. A nota de campo que se segue diz respeito ao contexto da PPS I (na valência de Creche):

O S.M. chega à sala bem-disposto e senta-se ao meu lado para fazer o jogo. Coloco o mesmo tipo de questões que coloquei ao V. Este responde adequadamente a tudo o que lhe pergunto e ainda reproduz o som dos animais. Fiquei surpresa com a situação porque na semana anterior não o tinha ouvido falar muito. Verifica-se que é uma criança bastante estimulada quer a nível escolar quer em casa com a família (excerto da nota de campo de 12 de abril de 2021).

Nesta nota de campo, pode verificar-se que existe um apoio, quer da parte da Creche, quer da parte da família e que a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem. Existe um diálogo entre a criança e o adulto, em que a criança é escutada. É fulcral que a criança tenha o apoio dos adultos na sua aprendizagem e que seja compreendida nas suas dificuldades.

Um aspeto a salientar é que os dois contextos de estágio foram completamente diferentes, o que me permitiu contactar com dois modelos pedagógicos diferentes: o *HighScope* e o *MEM*. O primeiro modelo que referi foi abordado em contexto de creche, e foi perceptível nas estratégias que a educadora apresentava para resolução de conflitos, de modo a garantir que as crianças fossem capazes de os resolver sozinhas. Apesar de as crianças do grupo serem muito novas, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, foi possível implementar um projeto com as crianças, mas o projeto teve que ser orientado e planificado apenas pelo adulto para que as crianças comesçassem a desenvolver um interesse pelas diversas áreas. Esse trabalho teve resultados significativos, tanto para o grupo de crianças como para mim, pois nunca tinha implementado um projeto com crianças tão pequenas. No que diz respeito ao MEM, implementado pela educadora cooperante de JI, permitiu-me experienciar algo de novo, nomeadamente o facto de as crianças serem efetivamente elementos ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem. No entanto, há que salientar que para que tal fosse possível, foi necessário um longo processo. O grupo de crianças ainda não estava dentro da rotina e da dinâmica da sala para que fosse propício acontecer assim que entrassem para o pré-escolar ser implementado a metodologia trabalho projeto, pois a maioria do grupo de crianças entrou para a sala de jardim de infância com apenas 2 anos. Considero que enfrentei algumas

dificuldades, nomeadamente relativamente às idades das crianças. No entanto, considero que os estágios decorreram de forma positiva e é de salientar que tive o apoio da equipa educativa e das famílias que, de alguma forma, demonstraram sempre o seu apoio participando nos projetos.

Apresento, de seguida, as minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Este estágio foi fundamental para a minha formação enquanto futura educadora de infância e deu-me a possibilidade de me conhecer melhor enquanto profissional e ser humano. Tive a oportunidade de colocar em prática diversos conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura e mestrado. Senti-me acolhida pelas crianças e pela equipa educativa e esta experiência permitiu-me ainda desenvolver a minha capacidade de observação do grupo de crianças. Senti que, com o passar do tempo, fui melhorando a minha forma de observar e seleccionar o que escrever, tanto nas notas de campo como nas reflexões diárias. Esta prática é particularmente importante uma vez que “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva, et. al., p.19).

Considero que estabeleci uma relação de confiança e *afetuosa* com o grupo de crianças, procurando sempre respeitar o ritmo de cada criança, adaptando-me a vários momentos e nomeadamente às suas necessidades, fragilidades e procurando também potenciar o seu interesse acerca do mundo que as rodeia, dando-lhes a oportunidade de participarem de forma ativa nas várias atividades. É de realçar que em todos os momentos procurei ser autónoma, assumindo-se como responsável pelas atividades por mim desenvolvidas. Neste estágio, tive na sala uma criança com Necessidades Educativas Especiais, o que me permitiu uma aprendizagem muito relevante, na medida em que aprendi a procurar estratégias para lidar com determinados comportamentos. Passei por algumas interações um pouco mais complicadas com a criança em questão, mas com o passar do tempo, houve uma adaptação da minha parte e por parte da criança, sendo que o desenvolvimento da confiança e afabilidade entre mim e a criança permitiu progressos na relação e menos conflitos.

Relativamente às famílias e equipa educativa, foi estabelecida uma relação de respeito. A educadora cooperante foi fundamental para a realização deste estágio. Sem o seu apoio, não teria sido possível adquirir novos conhecimentos e aprender a lidar com o grupo de crianças. A auxiliar de ação educativa também me apoiou sempre que necessário no desenvolvimento das atividades, sendo que considero que tem um papel fundamental na sala de atividades.

Durante o tempo que estive com o grupo, planeei cada atividade antecipadamente, proporcionando-lhes experiências ativas em grupo. Respeitei sempre as ideias de cada criança e comuniquei de uma forma sempre positiva e afável. Segundo Silva et. al. (2016), a intencionalidade de um/a educador/a “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p.5).

É importante a forma como cuidamos e levamos as crianças a adquirir novas competências, seja através de brincadeiras ou de atividades mais orientadas. O facto de criar um portefólio nesta unidade curricular (cf. Anexo L. Portefólio da PPS II), foi para mim uma experiência que me permitiu adquirir novos conhecimentos através de leituras reflexivas e de ideias partilhadas, tanto com a minha supervisora institucional como com a educadora cooperante, permitindo-me assim chegar a determinadas conclusões, que provavelmente teriam sido diferentes sem esta partilha.

Considero relevante relembrar o projeto que foi desenvolvido em contexto de estágio para a unidade curricular de CDEI, pois nunca tinha implementado um projeto em que a crianças tivessem poder de decisão. Demonstra-se fundamental dar “voz” às crianças (Sarmiento, 2006 citado por Silva, 2019, p.44) e às suas inquietações e curiosidades (saberes, emoções, motivações, desejos, vontades...), pela interpretação atenta e precisa das comunicações verbais e não verbais, contextualizando e compreendendo a diversidade de culturas, desenvolvimentos e vivências, enquanto se procura a articulação e integração das mesmas no espaço educativo e no ambiente coletivo (Portugal, 2008 citado por Silva, 2019, p44).

Considero que criei ferramentas essenciais para a minha futura prática com as aprendizagens que adquiri ao longo destes anos, inclusive com os estágios. No entanto, estou ciente de que terei de percorrer um longo caminho e de que poderei sempre melhorar a minha prática como futura educadora.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Editorial Verbo.
- APEI, A. d. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Araújo, S. B. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*, pp. 113-136. Porto Editora.
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, pp. 10-15.
- Cativo, F. M. S. (2019). *Trabalho em equipa em Jardim de Infância: Um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, *Diário da República, I Série-A, n.º 201, 5572- 5575*. Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário.
- Figueiredo, M. J. F. D. S. A. D. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão* (Doctoral dissertation, [sn]).
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perpetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25, 137-154.
- Marchão, A. (2012). *Promoção da igualdade de género-um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Edição.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3.
- Mota, F., & Simões, A. (2019). “*Ele bateu-me!*” (Francisco): da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos em jardim de infância. In C. Pires, D. Lino, S. Pereira & T. Leite (Organização). *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 52-59.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto Editora.

- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. (org.), B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto Editora.
- Oliveira, H. M. M. R. D. (2008). *O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: o caso específico do estágio na educação pré-escolar* (Doctoral dissertation).
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. O. (org.), B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto Editora.
- Parente, M. C. (s.d.) *Encontros internacionais - "Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa"*. Universidade do Minho – Portugal.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, (1)*.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas, 1(3)*, 21-43.
- Rodrigues, O. A. D. C., & Reis, S. C. S. (2009). *Vinculação crianças em creche* (Bachelor's thesis).
- Santos, M. R. D., & Rubio, J. A. S. (2014). Autonomia e a educação infantil. *Revista Saberes da Educação, 5(1)*, 1-20.
- Santos.PrimeirosAnos.PT. (2022). “Nunca tentei isso antes, por isso acredito que devo ser capaz de o fazer”! Consultado a 1 de junho de 2022, em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/01/26/nunca-tentei-isso-antes-por-isso-acredito-que-devo-ser-capaz-de-o-fazer/>

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. C. O. H. D. (2019). *A importância do brincar no Jardim de Infância: porquê brincar?* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5-50.
- Serrano, P. (2018). *O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 aos 3 anos*. PapaLetras.
- Sousa, M. (2008). Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfólios em contexto pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 84, pp.19-21.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Torrão, R. A. P. (2016). A importância dos cuidados e das rotinas na creche (Doctoral dissertation).

Outros documentos:

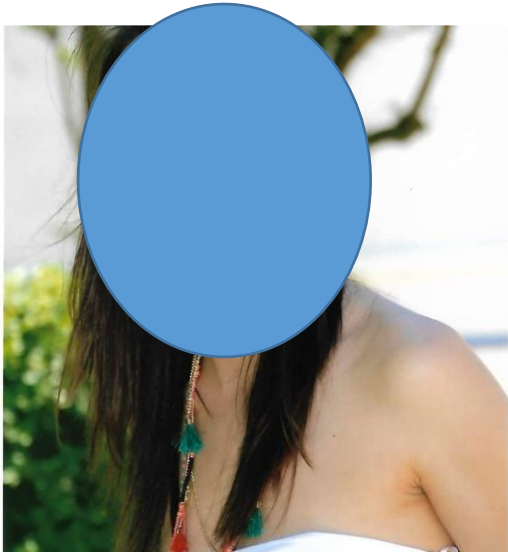
Projeto Educativo (2019-2023).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | ' ' |



Olá,

Sou a Catarina Guiomar, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no 2º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar. Neste momento estou a fazer o meu estágio na sala verde, que terá a duração de cinco meses, iniciou dia 18 de

outubro e terminará no dia 18 fevereiro de 2021.

Conto com a ajuda de todos nesta nova aventura. Sei que vou aprender com os pequenotes e com esta equipa que me recebeu tão bem.

ANEXO B. PLANTA DA SALA DE
ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |

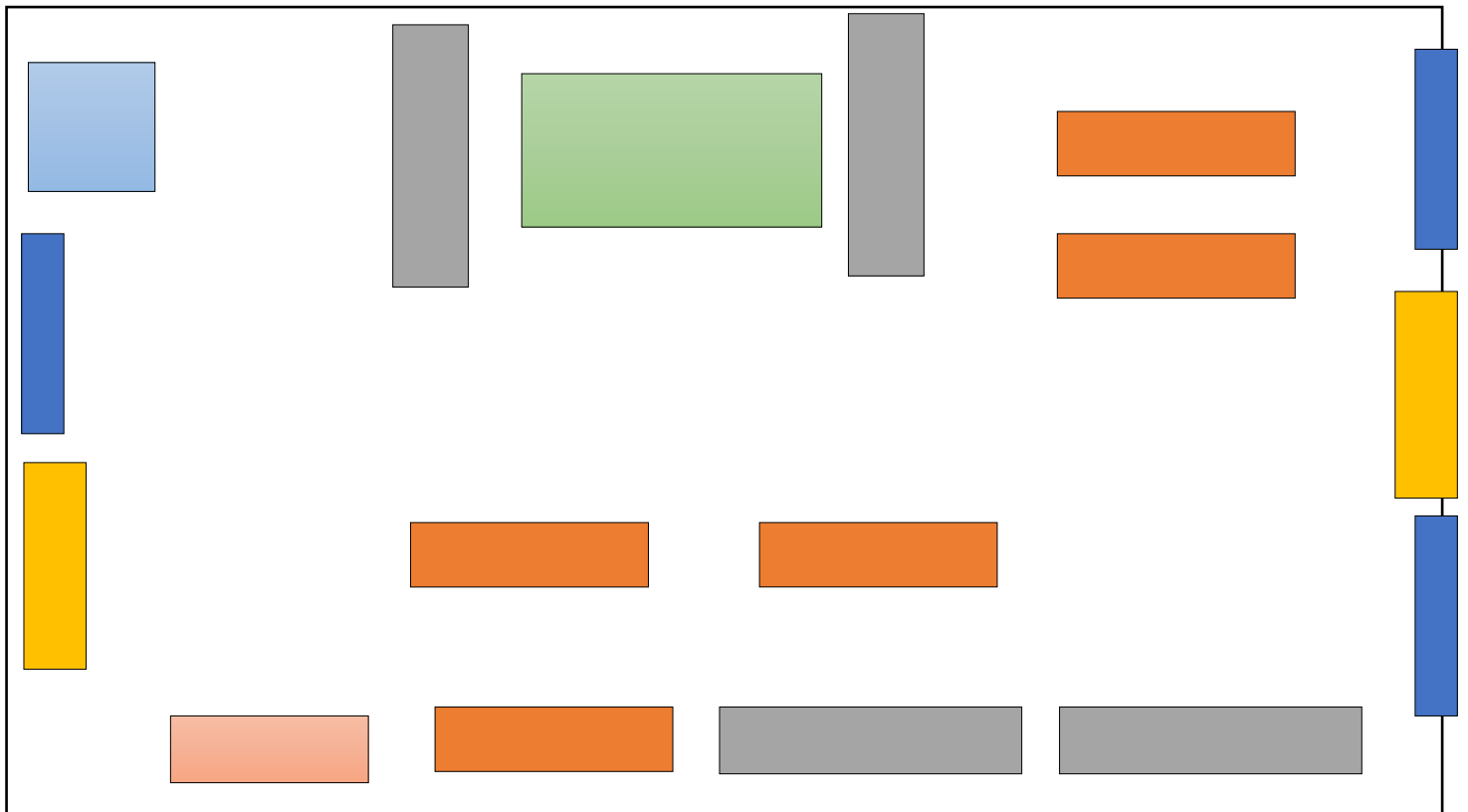









Figura 1 - Planta da sala de atividades

	Janela
	Portas
	Armários de arrumação/Material didático
	Mesa de trabalhos/ construções de puzzles ou legos
	Área da garagem/construções
	Área da casinha
	Área da loja

ANEXO C. PORTEFÓLIO DA PPS
II - PLANIFICAÇÕES

|' '' | | ''

Por motivos de confidencialidade, o Anexo C. Portefólio da PPS II, não se encontra no presente relatório (cf. Anexos ao Relatório da PPS II – documento à parte).

ANEXO D. AUTORIZAÇÃO DA
FAMÍLIA PARA O PORTEFÓLIO DA
CRIANÇA

| | " | | " |

Consentimento da família para o Portefólio da criança

Cara família, tal como é do vosso conhecimento, sou a Catarina Guiomar, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Durante este estágio, terei de elaborar um portefólio com uma criança, cujos principais objetivos são documentar e avaliar a evolução do desenvolvimento e aprendizagens da criança e obter informações acerca da mesma que permitam planear uma ação educativa de qualidade e personalizada.

Assim, tendo em conta as orientações da educadora da sala e a empatia que estabeleci com a vossa filha, venho desta forma pedir autorização para realizar o meu portefólio com a mesma. É de salientar que caso autorizem, as informações que irei utilizar serão somente para fins académicos, ou seja, farão apenas parte de meu relatório de estágio, sendo que a identidade da criança e o anonimato das informações acerca da mesma serão preservados e, desta forma, a sua privacidade respeitada.

Agradeço que, caso estejam de acordo e autorizem, assinalem com uma cruz no respetivo local e assinem.

Muito obrigada,

Nome da Criança	Autorizo	Não autorizo	Assinatura do/a encarregado/a de educação

ANEXO E. PORTEFÓLIO DA PPS II
- REFLEXÕES

| " | | " |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo E. Portefólio da PPS II - Reflexões, não se encontra no presente relatório (cf. Anexos ao Relatório da PPS II – documento à parte).

ANEXO F. PORTEFÓLIO DA
CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo F. Portefólio da Criança, não se encontra no presente relatório (cf. Anexos ao Relatório da PPS II – documento à parte).

ANEXO G. ROTEIRO ÉTICO DA
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

Tabela 1*Roteiro ético da investigação*

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)	Prática Profissional Supervisionada II
1. Objetivos do trabalho	<p>Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>	<p>Todos os intervenientes foram sensibilizados para a questão que está a ser trabalhada.</p> <p>Juntamente com a educadora cooperante foram definidos objetivos para a investigação.</p>
2. Custos e benefícios	<p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance."</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”</p>	<p>O principal benefício desta investigação é as crianças identificarem-se como principais agentes do processo de construção da sua autonomia.</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>	<p>Ao iniciar o estágio informei tanto a equipa da sala como as famílias de que todos os dados recolhidos seriam salvaguardados, de modo a respeitar tanto a privacidade das crianças como a das profissionais. Os nomes encontram-se sempre designados pela letra inicial do nome ou nome e apelido, caso existam duas crianças com as mesmas iniciais.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos</p>	<p>No processo de investigação foram registadas interações individuais e de grupo.</p>

	e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.”	
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade</p>	<p>As planificações foram e continuaram realizadas consoante as necessidades do grupo, de modo a promover a minha investigação. Em relação ao método utilizado foi estudo de caso, cujos objetivos são: (i) Analisar qual o papel do/a educador/a no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância; (ii) Compreender de que forma as famílias podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia.</p>
6.Consentimento informado	<p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer,</p>	<p>Numa fase inicial foi feito um pedido à organização socioeducativa, incluindo um formulário de consentimento, para a realização da investigação a ser desenvolvida, incluindo autorização para fazer registos fotográficos dos</p>

	defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”	trabalhos executados pelas crianças.
7. Uso e relato das conclusões	<p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>	No contexto da disciplina Prática Profissional Supervisionada, tenho como objetivo apresentar em reunião o resultado à equipa socioeducativa. Com as crianças pretendo organizar uma pequena reunião em e rever as aprendizagens desenvolvidas.
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	“A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”	Ao longo da investigação pretendo que as crianças, famílias e a equipa fiquem mais sensibilizadas para o tema e que sejam continuamente trabalhadas

		com as crianças de forma a serem autônomas
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos	<p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p>	<p>Para informar todos os interessados nesta investigação, utilizei diferentes estratégias. Às crianças não falei diretamente sobre os objetivos da investigação, mas apesar de serem muito pequenos expliquei-lhes que estava a aprender com a educadora cooperante e procurei que entendessem o que me encontrava a fazer no ambiente educativo. Às famílias foi colocado um questionário via googleforms.</p>
10. Tratamentos dos dados	“Respeitar as normas e regulamentos.”	O tratamento de dados será feito no decorrer da investigação de modo a não interferir com nenhum elemento da investigação.

ANEXO H. GUIÃO DO INQUÉRITO
POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS
FAMÍLIAS

|' '| | | |'

Autonomia

O presente questionário está a ser realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-escolar. Este tem como objetivo recolher informações acerca do meu tema de investigação que está relacionado com a autonomia das crianças. Deste modo, solicito a vossa participação neste questionário, sendo que toda a informação recolhida é anónima e servirá exclusivamente para fins académicos. Agradeço a vossa participação!

Idade do seu educando

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos

Género

- Feminino
- Masculino

O que entende por autonomia da criança? *

⋮

Considera importante que a criança seja autónoma nas suas tarefas? *

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

Em que tarefas considera que o seu educando é autónomo? *

- Vestir-se/despir-se
- Tomar banho
- Comer sozinho
- Lavar os dentes
- Fazer pequenos recados

De que forma(s) promove a autonomia do seu educando? *

Considera que no jardim-de-infância é promovida a autonomia do seu educando? *

- Sim
- Não

De que forma considera que o jardim-de-infância promove a autonomia? *

Considera o seu educando uma criança autónoma? *

- Sim
- Não

ANEXO I. GUIÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | ' ' |

Tabela 2

Guião de entrevista à educadora cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<p>A presente entrevista será realizada de forma a ajudar na elaboração de um trabalho académico no âmbito da unidade curricular de PPSII, com o objetivo da obtenção de informação relativamente à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no que diz respeito à autonomia em jardim-de-infância.</p> <p>Todos os dados obtidos na entrevista serão tratados de forma anónima e confidencial e utilizados, exclusivamente, na elaboração deste trabalho académico.</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Exerce ou já exerceu mais algum cargo nesta organização socioeducativa para além de educadora de infância?</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>	<p>- Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>

<p>C. Caracterização do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a perceção que a educadora cooperante tem sobre a autonomia do grupo. 	<p>C1. 4- Como caracterizaria este grupo de crianças?</p> <p>C2. De entre a caracterização destacaria a autonomia das crianças?</p> <p>C3. O que entende por autonomia? Como promove a autonomia do grupo?</p>	<p>- Identificar se o grupo é autónomo.</p> <p>.</p> <p>- Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
<p>D. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação. 	<p>F1. Que critérios utilizou face à organização do espaço? Em que medida as crianças participaram nessa organização?</p> <p>F2. Em que medida considera que os instrumentos de pilotagem (mapa do tempo, presenças e entre outros) promovem a autonomia das crianças?</p>	<p>- Perceber a organização do tempo, espaço.</p> <p>- Identificar quais os fundamentos teóricos</p>

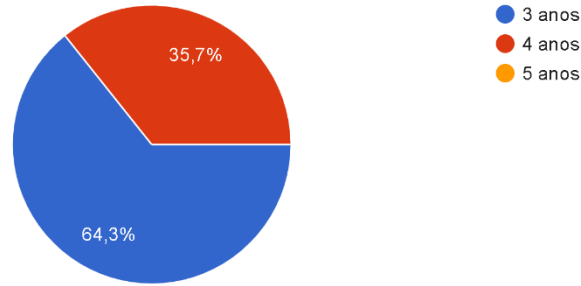
		<p>F3. Considera que as crianças conseguem preencher os instrumentos sem a ajuda do adulto?</p> <p>F4. -Quais são os fundamentos teóricos que convoca para a organização da sala?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	Muito obrigada por toda a sua colaboração e disponibilidade para responder a todas estas perguntas.	- Agradecer a disponibilidade

ANEXO J. INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS
FAMÍLIAS - RESPOSTAS

|' '' | | ''

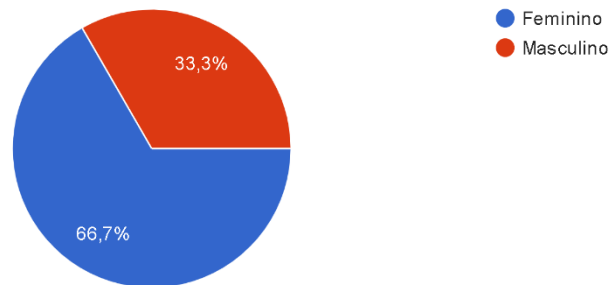
Idade do seu educando

14 respostas



Género

15 respostas



O que entende por autonomia da criança?

15 respostas

Tentar fazer pequenas coisas sozinha

Ser capaz sozinha

Capacidade de tomar decisões e fazer ações por iniciativa própria

Capacidade para realizar tarefas sozinha

A capacidade que a criança tem em desenvolver tarefas ou actividades, por si mesma.

Conseguir fazer certas coisas sozinho: comer, vestir-se, ir ao WC

A capacidade da criança fazer actividades sozinha (quer a nível de actividades ligadas a higiene, alimentação... quer a nível de brincadeiras e interação com os outros) e de decidir por si o que quer e o que não quer

ser capaz de desenvolver certas ações, mais simples, sozinho

Todas as actividades que consegue completar ou tenta completar sozinha

Independência e responsabilidade

por iniciativa própria desempenhar tarefas simples do dia-a-dia que lhe dizem respeito

Com 3 anos considero autónomo comer sozinho, ir à casa de banho sozinho, conseguir já vestir-se sozinho, brincar sozinho e ser independente em algumas acções.

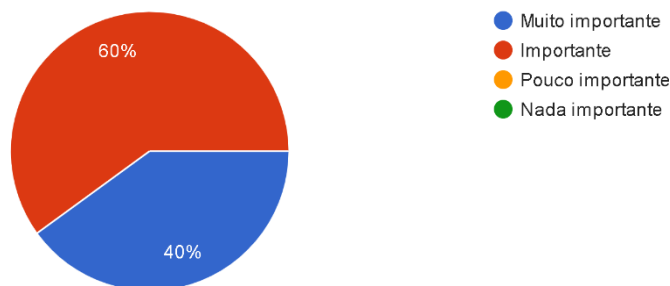
Capacidade de realizar tarefas de forma independente

Por "autonomia da criança" entendo que se refere à liberdade e independência que a Criança possui de acção e movimentos e até pensamentos sem necessidade de auxílio por parte de outro - adulto

Dar liberdade à criança para executar certas tarefas sozinha (dentro da idade dela), incentivando e estimulado continuamente essa independência e de forma gradual. O nosso papel é orientar e estar do lado dela para lhe dar liberdade para que cometa erros de forma segura.

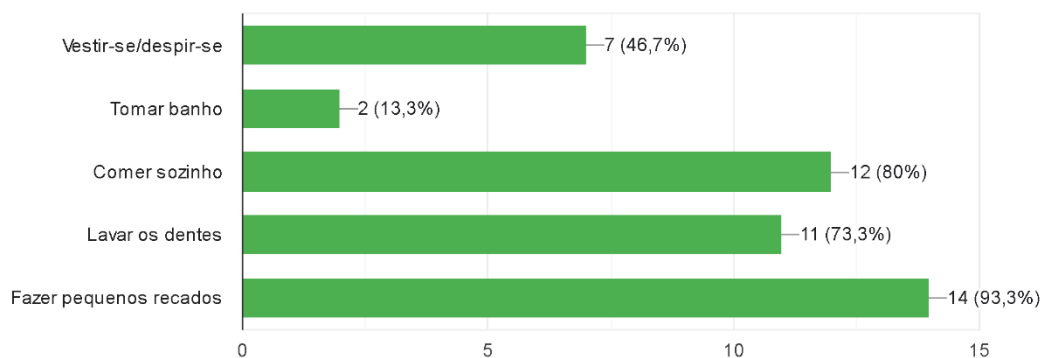
Considera importante que a criança seja autónoma nas suas tarefas?

15 respostas



Em que tarefas considera que o seu educando é autónomo?

15 respostas



De que forma(s) promove a autonomia do seu educando?

15 respostas

Pela imitação, por exemplo lavo os dentes e digo para ela imitar.

Dando-lhe pequenas tarefas

Tento ser sempre assertivo, falando e repetindo as mesmas decisões e ações a fazer

Promovendo essa autonomia. Eles sentem-se bem em alcançar pequenas conquistas. Os adultos devem guiá-los nesse sentido.

Incentivando a criação de tarefas e actividades

Pedimos ajuda para ir buscar certas coisas mas no geral, é ele que quer fazer as coisas sozinho

Ensinando como deve fazer e pedindo a sua ajuda na execução de tarefas.

Tendo do possível, porque quando são autónomos demoram mais tempo a fazer as coisas e nem sempre temos esse tempo, infelizmente.

Respeitando todas as fases menos conseguidas do processo de aprendizagem e não estando sempre a dizer como é a forma correcta de realizar determinada tarefa.

Incentivar a fazer actividades adequadas a idade, mas respeitando o seu timing. Felicitá-lo quando consegue.

Tentando que não se frustre à primeira tentativa. Relembrando de q deve ser perseverante.

Peço-lhe coisas, incentivo-o a despir-se e vestir-se sozinho com jogos e brincadeiras, desafios.

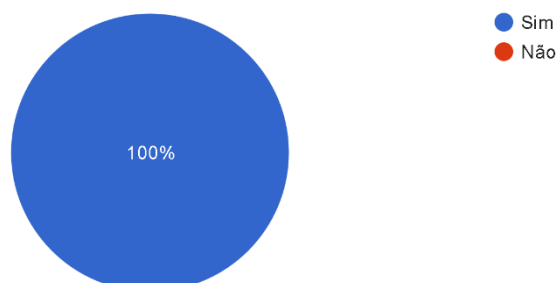
solicitando a sua ajuda para resolver tarefas em casa

Tento deixá-lo executar as tarefas (por exemplo as descritas anteriormente) por si só e ajudá-lo apenas a finalizar as mesmas, pois percebo que ainda não as consegue finalizar correctamente. Dou-lhe incentivo positivo com o que já consegue executar, e friso a necessidade de pedir auxílio com respeito quando se vê numa situação que não consegue gerir.

Dando-lhe desafios/tarefas adequados à sua idade e dar-lhe liberdade para que aprenda com os erros. Orientá-la, ensiná-la...

Considera que no jardim-de-infância é promovida a autonomia do seu educando?

15 respostas



De que forma considera que o jardim-de-infância promove a autonomia?

15 respostas

Ensina a comer sozinha, vestir o bibe, tirar os sapatos por exemplo....

Nas tarefas diárias (ecopontos/fruta/cadeiras) na casa de banho, a lavar os dentes

No campo social e afetivo sem dúvida

Dando-lhes responsabilidade.

Está implícito no próprio modelo pedagógico

Incentiva-os a vestir e despir sozinhos, por vezes até ajudando os mais pequenos, vão buscar a fruta para a sala

O facto das salas serem com idades diferentes faz com que os mais pequenos aprendam com o exemplo dos maiores, promovendo assim a autonomia. Da parte das responsáveis de sala também existe este cuidado que vai sendo notório ao longo do tempo

2 professores para 22 crianças implica implicitamente promoção de autonomia.

Cooperação e parceria com as famílias, além de estimular a Responsabilidade. Desenvolvimento saudável.

De forma bastante empenhada

Ensina-lhes a fazer algumas acções e tarefas, como o ir à casa de banho, comer, arrumar os brinquedos, entre outras

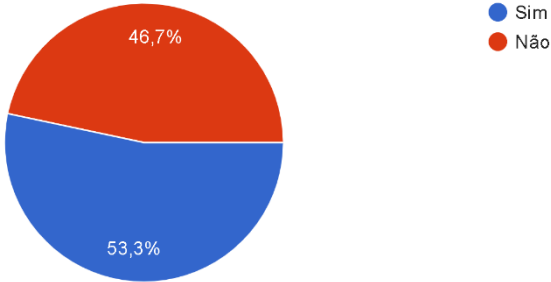
Através da inclusão de crianças mais jovens que precisam de ajuda por parte das crianças mais velhas

Deixando espaço às conquistas de cada um e dando-lhes o tempo necessário, e também parabenizando as suas conquistas.

Não sei

Considera o seu educando uma criança autónoma?

15 respostas



ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | ' ' |

A presente entrevista será realizada de forma a ajudar na elaboração de um trabalho académico no âmbito da unidade curricular de PPSII, com o objetivo da obtenção de informação relativamente à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no que diz respeito à autonomia em jardim-de-infância.

Todos os dados obtidos na entrevista serão tratados de forma anónima e confidencial e utilizados, exclusivamente, na elaboração deste trabalho académico.

1- Qual a sua formação nesta área profissional?

Fiz a minha formação inicial no antigo Magistério Primário de Lisboa de 1984/1987 -bacharelato- hoje ESE de Lisboa, tendo realizado o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em 2002 –Licenciatura - na ESEI Maria Ulrich. Ao longo destes anos participei em inúmeras formações, círculo de estudos, tendo dinamizado formações no âmbito da prática pedagógica.

2- Exerce ou já exerceu mais algum cargo nesta organização socioeducativa para além de educadora de infância?

Sim. Pertencço à direção da associação há cerca de vinte anos, enquanto vogal ou secretária da direção. Estando presente na associação desde há 30 anos, assumo pela terceira vez, a função e a grande responsabilidade da Direção Pedagógica.

3- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Exerço funções de educadora de Infância há 34 anos.

4- Como caracterizaria este grupo de crianças?

O grupo da sala verde, é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e incluiu um número bastante numeroso de crianças de 3 anos. Este grupo compreendia em setembro- 15 crianças de 3 anos, sendo que destas 15, 7

iniciam com 2 anos, também o grupo teve ainda outra particularidade, entraram 9 crianças novas na instituição.

5- De entre a caracterização destacaria a autonomia das crianças?

Nesta caracterização inicial do grupo destacaria a falta de autonomia das crianças, como um dos grandes fatores de diferenciação relativamente a grupos anteriores.

6- O que entende por autonomia? Como promove a autonomia do grupo?

Na minha prática pedagógica, entendo por autonomia a capacidade de uma criança ou um grupo tomarem decisões e agirem dentro de um saber de vida em grupo, onde cada um é responsável pela sua ação e pelo bem-estar do grupo, estando a equipa pedagógica incluída neste grupo alargado. Sendo uma convicta do modelo pedagógico MEM, pelo qual me reço desde a minha formação, implementei um conjunto de fatores que propiciam na vida diária do grupo a autonomia- a organização do espaço/sala por áreas de atividades definidas e com os respetivos materiais ao alcance das crianças, a organização do tempo que inclui momentos diferenciados- de grande grupo, pequeno grupo e tempos individuais, a construção de regras em partilha com o grupo, a planificação a partir dos interesses da criança e do grupo.

O modelo pedagógico de referência da instituição- MEM foi implementado em setembro quando se organizou o espaço da sala pelas áreas de atividades, pelo planeamento e construção de regras com o grupo, pela implementação de um grupo heterogéneo, como sublinha o modelo. A organização da prática letiva e a planificação da mesma foi realizada semanalmente em colaboração com a equipa de sala-educadora e auxiliar, com as crianças e com o apoio dos instrumentos de gestão – diário/ reunião de conselho, mapa de tarefas, presenças. Correspondendo ao modelo MEM existiram tempos de pequeno e grande grupo, tendo sido trabalhadas as interações entre os pares, a autonomia nas diferentes áreas, a capacidade de escolha, a responsabilização nas tarefas, a valorização da opinião, a ajuda entre os mais crescidos e os mais novos, o sentimento de pertença ao grupo, a consolidação dos laços afetivos e vínculos entre cada um, o grupo e a equipa pedagógica.

7- Que critérios utilizou face à organização do espaço? Em que medida as crianças participaram nessa organização?

A organização do espaço físico preconizado pelo MEM, indica várias áreas de trabalho definidas com os respetivos materiais ao alcance das crianças e estava já organizada no início do ano letivo. O que acontece muitas vezes é que consoante o interesse do grupo, são criadas outras áreas de atividades e interesse. Neste ano a área – loja, foi criada por objetos trazidos pelas crianças e pelo apoio das famílias com a entrega de embalagens diversas. Esta área foi inclusive o mote para o projeto da estagiária presente na sala.

8- Em que medida considera que os instrumentos de pilotagem (mapa do tempo, presenças e entre outros) promovem a autonomia das crianças?

Na sala verde existe o mapa dos responsáveis pelas tarefas, que engloba outros mapas de pilotagem e que a pares ou individualmente, as crianças realizam a sua tarefa: quem marca o tempo, as presenças, quem vai colocar as cadeiras do almoço, quem vai buscar a fruta, quem trata da natureza (dar comida aos peixes e regar as plantas), quem vai ao ecoponto, quem marca o calendário. Diariamente em reunião de grande grupo, a escolha das tarefas é um dos momentos chave para a integração de todo o grupo na gestão das rotinas e para reforçar a autonomia nas várias ações. Estas são realizadas em parceria e tentando sempre incluir uma criança de 4 anos e outra de 3-a que aprende e a que ensina.

Outro instrumento de pilotagem da sala verde, é o Diário de grupo, onde ao longo da semana são registadas várias situações com o conhecimento do grupo e que no final da mesma são lidas e conversadas, sendo um instrumento de regulação sócio moral do grupo, assim como um instrumento de avaliação e planeamento para a próxima semana.

9- Considera que as crianças conseguem preencher os instrumentos sem a ajuda do adulto?

O “saber fazer” vai sendo conquistado pelas crianças mais crescidas, apoiadas pelo adulto e conseqüentemente as crianças mais crescidas vão “ensinando” como fazer aos mais novos, criando uma dinâmica de aprendizagem- **todos ensinam, todos aprendem.**

10- Quais são os fundamentos teóricos que convoca para a organização da sala?

A metodologia do movimento da Escola Moderna-MEM. Este modelo adota uma perspectiva sociocêntrica na qual o grupo se constitui como o espaço desafiador para o desenvolvimento social, intelectual e moral. O grupo organiza-se numa experiência de vida democrática onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Propõe um currículo baseado na vida real, uma escola ligada à vida, onde existe um clima de livre expressão e onde se valida as opiniões e interesses das crianças.

Maria Assunção Folque (in A influência de Vigotsky no modelo curricular do MEM
para a educação pré-escolar)

ANEXO L. PORTEFÓLIO DA PPS
II

|' '' | | ''

Por motivos de confidencialidade, o Anexo L. Portefólio da PPS II, não se encontra no presente relatório (cf. Anexos ao Relatório da PPS II – documento à parte).