

**“JÁ SOU CAPAZ DE...”: PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
AUTONOMIA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA - UM ESTUDO NUM  
CONTEXTO PEDAGÓGICO DE MOVIMENTO DA ESCOLA  
MODERNA**

**Ana Sofia Alves**

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

**2019**

**“JÁ SOU CAPAZ DE...”: PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
DA AUTONOMIA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA - UM ESTUDO NUM  
CONTEXTO PEDAGÓGICO DE MOVIMENTO DA ESCOLA  
MODERNA**

**Ana Sofia Alves**

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

Orientador/a: Professora Rita Friães

**2019**

*"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."*

**Antoine de Saint-Exupéry**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que me apoiaram e acreditaram em mim ao longo deste percurso. Muito obrigada!

Agradeço à minha família por ter estado sempre presente em todos os momentos, por me fazer acreditar que era capaz e por todas as palavras que me encorajaram a continuar este percurso.

Às minhas amigas que me souberam ajudar quando mais precisava e que foram um importante apoio em todos os momentos. Estavam sempre presentes no momento certo!

Às minhas colegas com quem tanto partilhei. Foram um apoio essencial durante os estágios, onde partilhamos experiências, conhecimentos e momentos.

Às equipas fantásticas que tão bem me acolheram e que fizeram com que me sentisse confortável naquele espaço que também foi “meu” durante alguns meses.

Às famílias das crianças que sempre me respeitaram, se disponibilizaram para me ajudar e que partilharam comigo.

À professora Rita Friães pelo empenho, dedicação e confiança demonstrada pelo meu trabalho. Todo o apoio e motivação foram essenciais para que fizesse este caminho com êxito. Fez-me acreditar que seria capaz de crescer, enquanto futura educadora sempre reconhecendo e valorizando a minha prática.

À professora Sónia Cabral, por me ter transmitido a segurança que necessitava em alguns momentos. Por me fazer acreditar que sou capaz e que com a minha persistência sou capaz de melhorar. Obrigada pelas partilhas que tanto contribuíram para a construção da minha identidade como futura educadora de infância.

E por fim, às crianças com quem partilhei este percurso. Por todos os momentos, sorrisos, mimos, brincadeiras que me fizeram crescer e acreditar que serei capaz! Levo um bocadinho de cada um de vocês no meu coração.

**A todos, muito obrigada!**

## RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada - módulo II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar que decorreu entre 1 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019. Decorreu em contexto de jardim-de-infância com um grupo com vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. O objetivo principal deste relatório é o de relatar e refletir sobre a ação pedagógica realizada ao longo destes meses salientando-se as intenções pedagógicas delineadas para a ação e a sua concretização. Apresenta-se também uma investigação realizada ao longo deste período e, por fim, é apresentada uma reflexão sobre o processo de construção da profissionalidade docente resultante do percurso vivenciado em creche e jardim de infância.

No decorrer da prática, constatei a grande autonomia do grupo de crianças da sala em que estava a realizar a PPS. Esse facto, aliado ao meu interesse pelo tema, levou-me à definição de uma problemática a investigar centrada na promoção e desenvolvimento da autonomia em jardim-de-infância em contexto pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), traçando como objetivo central compreender de que forma um contexto pedagógico assente no MEM contribui para a promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças em jardim-de-infância.

Considerando os propósitos definidos, optou-se pela realização de um estudo caso. Tendo como base uma abordagem qualitativa, foram utilizadas as técnicas de inquérito por questionário e observação direta participante. Os dados foram analisados através das técnicas de análise de conteúdo e análise estatística (distribuição de frequências).

Sendo a autonomia essencial no desenvolvimento da criança, concluiu-se que esta pode ser estimulada pelos diferentes intervenientes (família e equipa educativa), sendo que também a organização do ambiente educativo estimula a promoção da autonomia das crianças em jardim-de-infância. O MEM, sendo um modelo pedagógico participativo, torna a criança o principal agente das suas aprendizagens e descobertas, promovendo a sua autonomia.

**Palavras-chave:** Jardim-de-infância; Autonomia; Desenvolvimento; Movimento da Escola Moderna; Ambiente educativo.

## **ABSTRACT**

The present report has been developed within the framework of the Supervised Professional Practice Curricular Unit – module II (PPS II) of the Masters in Preschool Education from 1<sup>st</sup> October 2018 until 21<sup>st</sup> January 2019. This professional practice course was undertaken in a kindergarten with a group of twenty-four children aged three to six years old. The objective of this report is to take notice and reflect upon the educational practice carried out during the time period mentioned, highlighting the pedagogical intents defined for the practice and their implementation. Besides this, the research carried out during this time period is also presented and lastly, a reflection regarding the construction process of professional teaching as a result of the training underwent in the nursery and kindergarten.

During the practice, I acknowledged the great level of autonomy of the group of children in the playroom in which I was undergoing my training. This observation coupled with my interest in the subject lead me to the issue I would research focused on the encouragement and development of autonomy within the kindergarten setting in the pedagogic scope of the Modern School Movement, while the main objective being the need to comprehend in what manner the pedagogical context brought on by MSM enhances the growth and development of children's autonomy in a kindergarten setting.

Considering the well-defined goals, it was chosen to carry out a case study. Based on a qualitative approach, survey techniques (questionnaires) and participant observation were applied. The data was analyzed through content analysis techniques and statistical analysis (frequency distributions).

Since autonomy is essential to a child's development, it was concluded that it can be boosted by different intervenients (family and educational team), given that the organization of the educational environment encourages the child to be autonomous in the kindergarten. The MSM being a participative pedagogic model holds the child as a main agent in his or her attainments and findings, while stimulating the child's autonomy.

**Keywords:** Kindergarten; Autonomy; Development; Modern School Movement; Educational environment.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo .....	3
1.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo .....	3
1.2 Contexto socioeducativo .....	4
1.3 Equipa educativa.....	5
1.4 Ambiente educativo.....	7
1.5 Famílias.....	10
1.6 Grupo de crianças .....	11
2. Análise reflexiva da intervenção.....	13
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação .....	14
2.1.1 Com as crianças.....	14
2.1.2 Com as famílias.....	19
2.1.3 Com a equipa educativa.....	21
3. Investigação em jardim-de-infância.....	22
3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	22
3.2 Revisão de literatura .....	24
3.2.1. O que é autonomia? .....	24
3.2.2. Porque é importante que as crianças sejam autónomas?.....	25
3.2.3. O papel do educador de infância na promoção da autonomia das crianças .	26
3.2.4. O papel das famílias no desenvolvimento da autonomia das crianças .....	28
3.2.5. A autonomia e o MEM .....	29
3.3 Roteiro metodológico e ético .....	32
3.3.1 Participantes no estudo.....	36
3.4 Análise e discussão dos resultados.....	36
4. Construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância.....	50
5. Considerações finais.....	55

Referências .....	58
-------------------	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Áreas da sala de atividades .....	8
Tabela 2. Rotina diária.....	9
Tabela 3. Objetivos de estudo vs. Fonte de informação.....	37
Tabela 4. Análise categorial dos registos de observação – Escolha da atividade .....	41
Tabela 5. Análise categorial dos registos de observação - Entreajuda .....	42

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM Movimento da Escola Moderna

PEI Perfil do educador de infância

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

UC Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada módulo II (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento reflete e fundamenta a minha ação educativa, através da análise reflexiva de todo o processo desenvolvido em contexto de jardim-de-infância. Deste modo, é minha intenção ilustrar todo o trabalho realizado ao longo da PPS, explicitando as aprendizagens e saberes que adquiri para que seja possível ter uma ação prática consciente. É de salientar que no decorrer da prática se procedeu à construção de um portefólio (Anexo A) que acompanhou todo o meu percurso na PPS.

Tive oportunidade de realizar a Prática Profissional Supervisionada numa sala de jardim-de-infância com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O contexto educativo onde realizei a PPS localizava-se no concelho de Lisboa.

Este relatório também incidirá sobre uma investigação que surgiu no decorrer da PPS II, centrada na problemática da promoção e desenvolvimento da autonomia em jardim-de-infância em contexto pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Esta surgiu de um interesse pessoal que tinha em saber mais sobre o Movimento da Escola Moderna e, por outro lado, do facto de ter observado que a maioria das crianças do grupo eram bastante autónomas nas várias rotinas do dia. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, onde utilizei a observação direta e o inquérito por questionário para recolher dados sobre a problemática. Desta forma, foi minha intenção perceber as perspetivas das famílias e da educadora cooperante acerca do tema.

O conteúdo deste relatório incidirá sobre a realidade educativa do contexto em questão e estará organizado em cinco capítulos: Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, Análise reflexiva da intervenção, Investigação em jardim-de-infância, construção da profissionalidade docente e considerações finais.

O primeiro capítulo que se intitula de caracterização reflexiva do contexto socioeducativo é apresentado a caracterização do contexto socioeducativo onde realizei a PPS nomeadamente em termos da caracterização do meio, do contexto, da equipa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças. Todo o capítulo apresenta um olhar reflexivo sobre a caracterização que permitiram delinear as intenções para a ação.

O segundo capítulo intitulado de análise reflexiva da intervenção apresenta as intenções delineadas para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa

educativa. Ainda neste capítulo é descrito o processo de intervenção da PPS, refletindo sobre a concretização das intenções delineadas.

O terceiro capítulo denominado de investigação em jardim-de-infância é apresentado todo o processo investigativo sobre a problemática escolhida. É apresentado o tema e a razão da escolha da problemática. Apresento ainda uma revisão de literatura referente ao tema com base em vários autores, as opções metodológicas utilizadas e a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

O quarto capítulo diz respeito à construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância em que é apresentado os princípios e valores que norteiam a minha prática pedagógica.

No último capítulo intitulado de considerações finais é apresentado as aprendizagens mais significativas realizadas ao longo da prática.

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Neste capítulo apresenta-se a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em que se realizou a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). O capítulo encontra-se dividido em cinco subcapítulos, onde em cada um é realizada uma análise reflexiva que permitiu compreender e adequar a minha prática ao contexto educativo. Torna-se essencial que o educador conheça o meio e às crianças para que possa adequar a sua prática aos mesmos. Desta forma, Portugal e Laevers (2018) defendem que é importante:

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades, a forma como se relacionam com os outros, etc. Envolve, também, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo” (p. 8).

Para recolher as informações foi essencial recorrer à consulta do documento orientador da sala, mais concretamente o Projeto curricular de sala. Para além disto, também foram recolhidas informações através de entrevista realizada à diretora pedagógica da organização educativa e à educadora cooperante, bem como através do site da organização.

## **1.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

A organização educativa onde se realizou a PPS encontra-se localizada no concelho de Lisboa numa das freguesias da zona ocidental do concelho.

É de referir que a organização educativa se encontra localizada em meio urbano sendo uma área rodeada de prédios, comércio, serviços, espaços verdes, de lazer e culturais. Esta freguesia caracteriza-se por ter edifícios antigos, sendo maioritariamente edifícios habitacionais em que existem poucos alojamentos por edifício (Câmara Municipal de Lisboa, s.d.). Para além do descrito, é uma zona em que existem bastantes acessos, mas em que existe carência de transportes públicos. Nas proximidades do estabelecimento educativo, encontram-se alguns monumentos nacionais. Para além disso, existem alguns estabelecimentos comerciais e de serviços onde pode ser a sua visita útil para as crianças, visto que a instituição considera importante que estas tenham contacto com o meio envolvente, tal como é

descrito em “de qualquer das maneiras há este esforço consciente de sair da [instituição] e ir para outros sítios e ver outras coisas ganhar outras experiências e olhares e outra visão que é importante” e em “a integração aqui na área envolvente e a comunidade que é riquíssima, portanto perceber um bocadinho este património e no fundo abrir aqui as portas a esta comunidade e facilitar este envolvimento com as crianças” (Anexo B).

Desta forma, a freguesia onde se localiza o estabelecimento educativo é uma zona que potencia a exploração dos espaços existentes nas proximidades.

## 1.2 Contexto socioeducativo

Através da análise da entrevista à diretora pedagógica da organização educativa (Anexo B) e de informação que consta do site da instituição é possível ficar a conhecer melhor o estabelecimento em que se realizou a PPS II. De acordo com o site da [instituição], o estabelecimento surgiu em 1975 num edifício com outra localização, sendo tutelado pela segurança social, tratando-se assim de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em 2004, o estabelecimento educativo alterou-se para uma nova localização, onde permanece até à atualidade. O estabelecimento tem uma resposta educativa de creche e de pré-escolar, sendo que dá resposta a cerca de 120 crianças com idades entre os 4 meses e os 6 anos de idade. É de salientar que existem cinco salas da resposta de creche e três salas da resposta de pré-escolar, tal como consta do organograma<sup>1</sup>.

O estabelecimento rege-se pelos seguintes princípios orientadores: “Proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais ao nível do ser e do saber - saber ser, saber estar e saber fazer”, “Promover um desenvolvimento e conhecimento abrangente ao nível dos diferentes domínios do ser e do saber científico, humanista, linguístico, artístico e físico motor”, “Proporcionar inter-relações escola/família com vista a promover o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança” e “Proporcionar a todas as crianças de creche e pré-escolar múltiplas experiências ao nível da expressão artística” (Site da [instituição], s.d.).

Em relação à missão desta organização educativa, esta centra-se numa “componente artística muito forte, uma componente artística que reflete o pensamento

---

<sup>1</sup> (cf. Anexo A- Portefólio individual do jardim-de-infância – Anexo C - Organograma da organização educativa)

crítico e reflexivo, que nós também queremos que as nossas crianças tenham e os nossos colaboradores”. É referido ainda na entrevista realizada à diretora pedagógica que na organização valorizam o “sentido da democracia, do respeito, de uma participação ativa, das crianças terem uma voz de aprenderem a escolher, aprenderem a decidir, ser responsáveis por esse percurso, e todo um processo muito de parceria com as famílias” (Anexo B).

No que diz respeito à visão da organização, segundo a diretora pedagógica, esta vai ao encontro do reconhecimento, pois ambiciona-se que seja “reconhecida pela criatividade, pela força que nós damos a este pensamento artístico, estético, mas também ético”.

O estabelecimento aposta numa interligação e proximidade com as famílias, pois acreditam que estas devem ter um papel ativo e de participante no dia-a-dia das crianças. Para além disso, é importante salientar que as famílias têm um papel ativo na tomada de decisões no estabelecimento, tal como afirma a diretora pedagógica: “em toda a parte da gestão todos os pais têm direito de participar nas reuniões de assembleia e têm direito a votar em várias questões internas que são importantes”. Deste modo, as famílias podem fazer parte dos órgãos de gestão da instituição, caso o desejem. O estabelecimento rege-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) enquanto promotor de valorização na participação da criança e do educador no processo de descoberta. De acordo com a entrevista realizada à diretora pedagógica, o estabelecimento acredita que a criança é um agente ativo da sua aprendizagem e que deve ser fomentado o sentido de democracia, do respeito e de uma participação ativa. As crianças devem ter oportunidade de escolha, decisão e de responsabilidade. O MEM centra-se “no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2014, p.51). Neste sentido, o modelo assenta em três grandes finalidades formativas que são: “iniciação às práticas democráticas”, “reinstituição dos valores e das significações sociais” e “reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992 citado por Folque, 2014, p.51). Desta forma, o estabelecimento rege-se pelos princípios do MEM, destacando que a criança deve ter uma voz ativa.

### **1.3 Equipa educativa**

A equipa educativa da organização educativa é composta por cerca de 25 colaboradores das quais fazem parte educadoras, auxiliares de ação educativa,

professores externos, pessoal administrativo, de serviços gerais e de cozinha. A equipa da resposta educativa de creche é composta por cinco educadoras e sete auxiliares de ação educativa. Cada sala integra uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, à exceção do berçário que dispõe de uma educadora e de duas auxiliares. Em relação à equipa da resposta educativa de pré-escolar onde se realizou a PPS II, esta é composta por três educadoras e quatro auxiliares de ação educativa, sendo que em cada sala existe uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Para além disso, uma das auxiliares em cada resposta educativa é a auxiliar polivalente, ou seja, que dá apoio a todas as salas. No que se refere à sala em que decorreu a PPS II, a educadora já tem 30 anos de profissão, sendo que 29 anos foram passados na instituição. Em relação à auxiliar de educação, esta já trabalha na instituição há 32 anos.

Para além desta equipa que se encontra presente diariamente, também existe uma equipa de professores externos com especialização nas diferentes áreas artísticas (música, dança, artes e teatro) que dinamizam sessões artísticas com uma periodicidade variável consoante a área artística. Estas sessões são de carácter obrigatório, gratuito e acontecem em horário letivo. Para além disso, existem um professor de expressão motora que é uma atividade gratuita para todas as crianças com mais de 24 meses e, ainda, professores especializados em diferentes atividades extracurriculares, como o jiu-jitsu, o inglês e a yoga.

A alimentação é confeccionada na instituição por pessoal especializado e as ementas são elaboradas por uma nutricionista, tendo em conta as orientações da organização mundial de saúde.

A equipa do pré-escolar caracteriza-se por ser “uma equipa com vários anos de profissão, com grande maturidade pedagógica o que é muito bom e, por outro lado, obriga-nos também a um esforço sempre consciente de introduzir novas pessoas na [instituição]” (Anexo B). Normalmente, um dos elementos da equipa acompanha o grupo até ao pré-escolar para que seja possível existir uma continuidade entre as diferentes respostas educativas. De acordo com a diretora pedagógica, na equipa existe bastante parceria quer entre educadora e auxiliar, como parceria entre as diferentes salas e respostas educativas. A instituição defende que com esta parceria tudo flui com mais facilidade. As auxiliares têm um papel ativo e de grande protagonismo, na medida em que participam em tudo o que diz respeito ao ensino-aprendizagem das crianças, tal como é possível constatar nos excertos seguintes:

“Na hora de higiene antes da sesta, preparei as crianças de 3 anos para se irem deitar. A educadora e auxiliar optaram por as crianças se dirigirem vestidas até ao dormitório e onde só lá se descalçassem” (*Registo de observação nº 5. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 25*)

“Em conjunto com a educadora e a auxiliar estivemos a fazer caixas em papel kraft para a feira do magusto. Dentro das caixinhas vão ser colocadas bolachinhas que o grupo irá fazer esta semana.” (*Registo de observação nº 20. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 71*).

## 1.4 Ambiente educativo

Partindo das observações diretas que realizei ao longo da PPS II, é possível caracterizar o ambiente educativo do estabelecimento. Partindo do conceito de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (p. 23). É de salientar que irão ser caracterizadas as seguintes dimensões: organização do estabelecimento educativo e a organização do ambiente educativo (espaço, materiais e tempo). No que se refere à **organização do estabelecimento educativo**, o edifício encontra-se dividido em três pisos, sendo que no piso inferior se localizam três salas de pré-escolar, uma sala de creche, a cozinha, o refeitório, uma sala de pessoal e o recreio exterior. No piso intermédio, encontram-se três salas de creche, um berçário com copa, fraldário e dormitório, a secretária e um dormitório para as crianças do pré-escolar. Para além disto, é importante salientar que cada sala tem instalações sanitárias próprias e que existe em cada piso instalações sanitárias para os funcionários. No piso superior, encontra-se a biblioteca, os gabinetes da direção e uma sala de arrumos. É importante referir que da totalidade das 4 salas de creche existem duas salas que se destinam a crianças de 1 ano e outras duas salas que se destinam a crianças com 2 anos.

No que se refere à sala de atividades onde realizei a PPS II, esta caracteriza-se por ser ampla, luminosa com fonte de luz natural e com espaço de forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

A nível da **organização do espaço**, a sala está disposta por áreas de atividades<sup>2</sup>, sendo que cada uma tem funções e finalidades educativas específicas tal como é apresentado na tabela seguinte.

Tabela 1

*Áreas da sala de atividades*

<b>Áreas da sala</b>	
<b>Área polivalente</b>	Área de tapete e mesas em que se realizam as reuniões de grupo, histórias, partilhas, monitorização dos mapas de tarefas e responsáveis, jogos.
<b>Área da escrita</b>	Promove atividades de escrita, como textos, notícias, experiências de escrita. Também existem jogos e ficheiros de palavras.
<b>Área da biblioteca</b>	Área com livros variados, sendo que também existem livros realizados pelas crianças.
<b>Área da casa/expressão dramática</b>	Área que promove o jogo simbólico, sendo que tem vários utensílios de cozinha, bonecos, máscaras, roupas e fantoches.
<b>Área da expressão plástica</b>	Área com lavatório que permite a experimentação de várias técnicas e materiais. Todos os materiais de desenho, como canetas de feltro, lápis de cor e de cera bem como folhas brancas estão acessíveis e arrumados num armário que permitem às crianças aceder de forma autónoma aquilo que desejam.
<b>Área das tecnologias de informação</b>	Área com computador que permite a exploração do mesmo. Pode ser utilizado para escrever, pesquisar, jogar e desenhar.
<b>Área das ciências</b>	Área onde existem livros de experiências, animais, plantas. Existência de aquário com peixes, bem como alguns materiais naturais como penas, pedras, conchas. Área onde se realizam atividades de germinação e plantação.
<b>Laboratório da matemática</b>	Área com diferentes jogos, blocos lógicos, jogos de números, caixa de números, materiais de contagem e conjuntos.

Para além destas áreas, existem ainda mesas no centro da sala em que as crianças as podem utilizar para as diferentes atividades que realizam.

O recreio exterior é um espaço amplo com algumas estruturas, como escorrega ou baloice para que as crianças os possam utilizar durante as suas brincadeiras. Também existem pneus que permitem que as crianças lhes deem novos significados.

<sup>2</sup> (cf. Anexo A- Portefólio individual do jardim-de-infância – Anexo D – Planta da sala)

Este espaço exterior tem ainda três árvores e alguma vegetação ao redor do mesmo. É de salientar que a sala de atividades tem acesso direto ao recreio.

Em relação à **organização dos materiais**, estes estão organizados de forma a que as crianças os possam explorar sem a necessidade de ter um adulto ao seu lado e permitindo que as crianças tenham oportunidade de escolher com o que querem brincar e que os arrumem posteriormente.

As paredes da sala são expositores das produções das crianças, onde se pode encontrar desenhos, pinturas, colagens, projetos e alguns instrumentos de pilotagem. No que diz respeito aos instrumentos de pilotagem, os que são utilizados na sala são o mapa das presenças, o mapa dos responsáveis, o diário, o calendário e o mapa do tempo.

Relativamente à **organização do tempo**, esta encontra-se bem delineada e adequada à faixa etária. As rotinas diárias originam a que a criança se sinta mais segura e reconheça os diferentes momentos do dia, originando assim mais autonomia e segurança nas crianças. Apesar de por vezes as rotinas terem de ser alteradas, as crianças mostram que já conhecem a rotina e o que vai acontecer de seguida. A meu ver, o tempo destinado a cada rotina encontra-se bem organizado.

Deste modo, a rotina diária do grupo encontra-se dividida da seguinte forma:

Tabela 2.

*Rotina diária*

<b>Hora</b>	<b>Rotina diária</b>
8h00 - 9h30	Acolhimento
9h30 - 10h00	Reunião da manhã (tapete)
10h00 - 11h15	Atividades livres ou orientadas
11h15 - 11h30	Hora da fruta
11h30 - 12h00	Recreio/Brincadeira livre
12h00 - 12h45	Almoço
12h45 - 13h00	Higiene
13h00 - 14h30	Repouso/ Recreio
14h30 - 15h30	Atividades livres ou orientadas
15h30 - 16h00	Reunião de grande grupo
16h00 - 16h30	Lanche
16h30 - 18h00	Brincadeira livre e saída

É importante clarificar algumas das rotinas diárias, descritas anteriormente. No momento da reunião da manhã, as crianças partilham as suas vivências e novidades, pode existir partilha da educadora e existir a leitura de uma história. Também neste momento, marcam-se os responsáveis do dia e faz-se o planeamento do dia. Posteriormente, as crianças dividem-se pelas várias áreas ou vão realizar alguma atividade planeada no momento da reunião. Na hora da fruta, as crianças sentam-se no tapete e é distribuída uma peça de fruta a cada criança. De seguida, as crianças vão brincar para o recreio ou ficam na sala a brincar livremente, caso as condições meteorológicas não permitiam a exploração do espaço exterior. No momento da higiene, as crianças lavam os dentes e as crianças de 3 anos são preparadas para a sesta. De seguida, quatro crianças são encaminhadas para o dormitório do piso intermédio, enquanto as outras crianças de três anos são encaminhadas para a sesta que realizam na sala da creche do piso inferior. As restantes crianças dirigem-se para o recreio ou ficam na sala a brincar livremente. Posteriormente, por volta das 14h30 a educadora reúne com as crianças nas mesas e é planeado o que se vai fazer naquele momento. As crianças que estavam a dormir a sesta vão-se juntando progressivamente ao grupo. Por fim, existe uma reunião ao final do dia em que se marca as presenças e em que as crianças podem mostrar e comunicar às outras crianças o que fizeram ao longo do dia e em que pode haver a leitura de uma história. É de salientar que o momento do acolhimento e da saída é sempre realizado no recreio ou numa sala, com todas as crianças das várias salas juntas.

## **1.5 Famílias**

Os dados referentes às famílias encontram-se organizados numa tabela<sup>3</sup>. As famílias do grupo de crianças da sala onde se realizou a PPS II têm na sua maioria nacionalidade portuguesa, à exceção de uma família que tem nacionalidade brasileira, uma outra mãe que tem nacionalidade brasileira, um pai que tem nacionalidade belga e um outro pai que tem nacionalidade francesa. A maioria das famílias são nucleares. Ao nível da escolaridade, predomina a licenciatura em ambos os membros do agregado familiar, sendo que varia entre o 9º ano e doutoramento. Em relação à situação

---

<sup>3</sup> Consultar (cf. Anexo A- Portefólio individual do jardim-de-infância – Anexo E – Tabela com informação das famílias)

profissional, a maioria dos elementos da família encontram-se em empregos do setor secundário ou terciário, sendo que neste último o número prevalece. No que se refere ao número de irmãos, este varia entre zero e dois irmãos, sendo que há predominância de crianças que têm um irmão.

No que respeita à participação das famílias, estas mostram-se interessadas e participativas na vida das crianças. As famílias estabeleceram uma relação positiva com a equipa educativa, onde diariamente existe comunicação entre ambas através de troca de ideias, dúvidas ou dificuldades. Na entrevista que a educadora realizou, destacou que “esta abertura da [instituição] permite diariamente um diálogo de interesses entre as famílias e equipa pedagógica que partilham reciprocamente informações sobre as suas crianças de uma forma informal e descontraída”. As famílias têm um grande interesse por se envolverem em projetos e atividades propostas pela equipa educativa, valorizando o trabalho realizado diariamente em sala. De acordo com a educadora cooperante, “a colaboração que ao longo do ano é solicitada às mesmas, quer para a participação em eventos, quer na participação de projetos ou ainda nas reuniões diversas” demonstra empenhamento por parte das famílias na vida do jardim-de-infância do seu educando, tal como comprova o excerto seguinte:

*“O pai do GU. veio à escola para falar sobre as vindimas. Explicou ao grupo todo o processo de vindimar e ainda trouxe umas fotocópias com imagens dos vários momentos da vindima. O GU. deu um a cada criança que posteriormente foi pintado. Trouxeram ainda uvas para todas as crianças provarem” (Registo de observação nº 11. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 47).*

Constatou-se que as famílias demonstram respeito, confiança, segurança e entreaajuda educativa.

## **1.6 Grupo de crianças**

Para a realização da caracterização do grupo de crianças, utilizei a observação direta que fui fazendo ao longo das semanas e que foi essencial para ficar a conhecer melhor o grupo, as suas necessidades e interesses bem como conversas informais com a educadora que me permitiu construir uma tabela<sup>4</sup> e o Projeto Curricular de Sala. O grupo da sala onde decorreu a PPS II é constituído por vinte e quatro crianças, sendo

---

<sup>4</sup> Consultar (cf. Anexo A- Portefólio individual do jardim-de-infância – Anexo F – Tabela com informação das crianças)

que treze são do sexo masculino e onze do sexo feminino. As crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que existem sete crianças com 3 anos, doze crianças com 4 anos, quatro crianças com 5 anos e uma criança com 6 anos. Em relação ao percurso das crianças, catorze crianças já se encontravam nesta sala de pré-escolar, quatro crianças vieram da sala de creche da instituição e seis crianças são novas na instituição. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que tem nacionalidade brasileira. No entanto, a língua materna das crianças do grupo é o português. No grupo, existe uma criança com 6 anos que tem necessidades educativas especiais, no entanto esta ainda se encontra em diagnóstico.

Em relação às características de desenvolvimento das crianças, é um grupo que apresenta um nível de desenvolvimento adequado à faixa etária, sendo que as crianças são sociáveis, curiosas, interessadas e autónomas. No geral, as crianças mostram especial interesse pela área da casa/expressão dramática, área polivalente e área da expressão plástica, no entanto as crianças exploram todas as outras áreas. Para além disto, também mostram especial interesse por atividades de desenho e pintura, sendo quase uma atividade diária para as crianças<sup>5</sup>. O grupo gosta de contar as novidades ao outro, mostrando sempre grande vontade em comunicar e partilhar as suas vivências durante as reuniões em grande grupo<sup>6</sup>. Têm prazer em ajudarem-se uns aos outros e cooperar tanto com as restantes crianças como com os adultos. É um grupo que apresenta uma curiosidade natural por tudo o que os rodeia e que os leve a colocar questões. Demonstram especial interesse por animais, plantas e pela vida quotidiana com que têm contacto diariamente. Apresentam gosto por explorar e ter contacto com novos desafios que são algo que demonstram prazer e envolvimento<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> “A M. quis fazer aguarelas e a educadora disponibilizou-lhe o material. Mais tarde, também a LC. se quis juntar e fazer a sua aguarela” (*Registo de observação nº 22. Portefólio individual do jardim de infância, p. 80*).

<sup>6</sup> “Na reunião de grupo, a CE. trouxe umas fotografias da sua escola antiga que quis partilhar com o grupo. Todos mostraram-se interessados em ver e conhecer melhor a CE. Ela, apesar de pouco à vontade, partilhou o que estava a fazer em cada fotografia” (*Registo de observação nº 31. Portefólio individual do jardim de infância, p. 103*).

<sup>7</sup> “A M. pediu que fizesse com ela um puzzle. Ela disse-me “faz comigo este puzzle, é muito difícil. Quantas peças tem?” ao que lhe respondi que tinha 100 peças e que era um puzzle difícil, mas que podíamos tentar. Sentei-me com ela na mesa a fazer o puzzle. Enquanto olhava para o puzzle, a M. disse-me “sabes quem são estes? (apontando)” ao que lhe respondi “tu sabes o nome?” e ela disse-me “sim são os mínimos. São todos amarelos” (*Registo de observação nº 6. Portefólio individual do jardim de infância, p. 32*).

Ao nível motor, o grupo tem um desenvolvimento adequado à idade, demonstrando já ter adquirido algumas das competências esperadas para a idade e uma boa coordenação de movimentos.

A maioria do grupo é autónomo e tem o controlo dos esfíncteres, sendo que apenas uma criança usa fralda durante o dia e uma apenas usa durante a sesta.

Apesar das crianças serem autónomas, a hora do almoço são o momento em que as crianças mais necessitam de constante motivação por parte do adulto, especialmente as crianças de 3 anos<sup>8</sup>. Algumas crianças necessitam de ser constantemente motivadas para comerem, caso contrário distraem-se e falam com os colegas. No geral, as crianças são cooperativas, mas ainda mostram alguma dificuldade em cumprir as regras e gerir conflitos<sup>9</sup>. Quando surgem conflitos, estes conflitos tentam ser geridos da melhor forma possível, apesar de algumas crianças ainda terem dificuldade em gerir os conflitos com os pares.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Partindo da caracterização reflexiva da ação educativa, delinearam-se um conjunto de intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, as quais são apresentadas no presente capítulo. Acredito que enquanto futura educadora de infância é essencial refletir sobre a prática, dando uma intencionalidade educativa ao que é realizado. O educador/a deve sempre ter em consideração que “esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). As intenções que delinee basearam-se nas caracterizações e na observação direta e participada que fui realizando ao longo da PPS, tendo como base as intenções da equipa de sala.

---

<sup>8</sup> Na hora do almoço, o L. começou a dizer que não queria comer a sopa porque tinha massinhas. Tentei perceber a razão de ele não gostar, no entanto não o obriguei quando percebi que era algo que não lhe agradava. Assim, dei-lhe apenas a sopa deixando as massinhas. Ele comeu apesar de estar sempre atento para ver se não ia nenhuma massinha (*Registo de observação nº 13. Portefólio individual do jardim de infância, p. 53*).

<sup>9</sup> Já na sala, o B., o L. e o RO. estavam bastante agitados e não faziam nada do que lhes pedia. Quando se sentaram a fazer desenhos, comecei a perceber que eles estavam a desenhar na mesa o que fez com que os tivesse de chamar à atenção. Então pedi que eles limpassem a mesa, porque não deviam ter desenhado no local (*Registo de observação nº 39. Portefólio individual do jardim de infância, p. 124*).

## 2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação

### 2.1.1 Com as crianças...

Baseando-me nas características, necessidades e interesses do grupo, as intenções delineadas para a ação com o grupo de crianças foram: **(i) Estabelecer uma relação de confiança, segurança e bem-estar com as crianças**, pois acredito que é fundamental estabelecer-se uma relação afetiva com as crianças. Neste sentido, tentei criar uma relação de confiança com as crianças, tendo uma postura tranquila e afetuosa para com elas. Post e Hohmann (2003) defendem que se o adulto proporcionar afeição, respeito e cuidado a criança desenvolve um sentimento de confiança no mundo que a rodeia e nos adultos que cuidam dela. A criança precisa de contar com os adultos que sejam responsivos e que lhe proporcionem apoio e segurança. Desta forma, acabei por criar uma relação positiva e de confiança com as crianças do grupo, tal como comprovam os excertos seguintes:

*“O H. assim que me viu no corredor correu para mim e abraçou-me. Retribui e fiquei feliz por ele mostrar gostar da minha presença.” (Registo de observação nº 3. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 19).*

*“Quando cheguei à sala, a MC. veio abraçar-me ao que retribui e lhe dei um beijinho. A C. também estava com um olhar envergonhado ao que lhe perguntei “posso-te dar um beijinho?” e ela veio dar-me um abraço, sempre sorrindo.” (Registo de observação nº 13. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 51).*

Senti que as crianças estabeleceram uma relação afetiva e de confiança comigo, considerando-me como um adulto de referência. Desta forma, acredito que “o educador responsável representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada” (Post & Hohmann, 2003, p. 64). Tentei sempre que as crianças se sentissem seguras e tranquilas quando estavam comigo. Uma das formas que fez com que conseguisse estabelecer esta relação com o grupo foi através da minha participação nas suas brincadeiras. As crianças procuravam-me bastante para brincar com elas e eu participava nas suas brincadeiras, dando-lhes continuidade e respeitando as suas escolhas. Considera-se o brincar como um modo da criança explorar e conhecer o mundo que a rodeia. As brincadeiras são essenciais no período da infância tornando-se uma atividade da infância onde a criança recria o que observa e imagina (Monteiro & Delgado, 2014). Os mesmos autores defendem que

é essencial que o educador e as famílias brinquem com as crianças para que também as possam ensinar a brincar, nunca limitando as suas ações ou condicionando as suas escolhas.

*“No recreio, a CA. quis que eu fosse brincar com ela. Pediu que brincasse aos polícias e ladrões ao que também se juntou à brincadeira o T., o LU., o GU. e a A. Envolvi-me na brincadeira com as crianças e elas estavam felizes pela minha participação ativa na sua brincadeira.” (Registo de observação nº 13. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 54).*

Através do excerto acima, é possível perceber que as crianças me procuravam diariamente para brincar com elas, demonstrando afeto e confiança em mim. Acredito que é importante que as crianças estabeleçam uma relação de confiança com todos os elementos da sala para que se sintam acolhidas e como pertença aquela sala.

Uma outra intenção delineada foi: **(ii) Conhecer as características individuais de cada criança, respeitando o seu ritmo**, visto que considero importante que seja dada atenção individualizada a cada criança. De acordo com Silva et al. (2016), “Nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (p. 34). Desta forma, tentei proporcionar momentos individualizadas também como forma de estabelecer uma relação de confiança, segurança e bem-estar com as crianças, valorizando as suas conquistas. Privilegiei alguns momentos individualizados no brincar e nas atividades que fui realizando com o grupo. Tentei que nesses momentos estivesse totalmente disponível para aquela criança e para o que ela me tentava transmitir. Desta forma, algumas das minhas atividades foram realizadas em pequeno grupo ou individualmente para que tivesse um contacto mais próximo com cada criança e percebe-se o seu pensamento no decorrer da atividade. No entanto, é de referir que nem sempre foi possível me dedicar a uma só criança, visto que tinha de estar a controlar e a gerir todo o grupo. Como a equipa de sala é constituída por dois elementos e as crianças demonstram autonomia na sala, foi possível em alguns momentos dedicar-me apenas a uma ou duas crianças. Nestes momentos, fiquei a conhecer melhor cada criança sendo assim mais fácil ir ao encontro dos interesses de cada uma.

*“Notei que o H. não estava muito interessado em fazer a pintura e começou a despachar para ir brincar. Estava a fazer tudo à pressa e sempre a olhar para as outras crianças. Assim, disse-lhe que tinha de pintar com calma para ficar bonito e dar aos*

*pais. Ele começou a pintar mais calmamente e com cuidado, apesar de estar sempre atento aos outros.” (Registo de observação nº 43. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 133).*

Através do excerto acima, é possível perceber que em momentos individualizados me foi possível compreender que o interesse da criança não era aquele no momento e tentei ultrapassar a situação para que a criança percebesse a pertinência do que estava a fazer e para que estava a fazer. Desta forma, tentei sempre que a atenção fosse mais individualizada com as crianças, de forma a ficar a conhecer os interesses e características únicas de cada uma. Assim, permitiu que eu adequasse a minha prática aos interesses que fui conhecendo de cada criança para que as atividades fossem o mais significativas possíveis para todo o grupo.

Também delinee a seguinte intenção: **(iii) Proporcionar momentos de atividades que vão ao encontro dos interesses do grupo**, em que considero importante que o educador observe e compreenda as necessidades e interesses das crianças. O educador deve apoiar as interações das crianças com materiais e atividades que elas manifestem interesse (Post & Hohmann, 2003). Desta forma, proporcionei atividades que fossem ao encontro dos interesses do grupo. Em momentos de escolha livre das crianças, era permitido que as crianças escolhessem a área do seu interesse sendo que era tido em conta que as crianças deviam explorar várias áreas e não irem sempre para a mesma. Post e Hohmann (2003) defendem que o educador deve proporcionar materiais e experiências significativas para as crianças para que estas possam explorar livremente sem terem de ter uma indicação do educador. Em conjunto com a equipa de sala, foram desenvolvidos projetos que fossem ao encontro dos interesses do grupo e que surgissem por parte das crianças. Desta forma, os projetos que partem dos interesses e curiosidades das crianças são mais significados para elas, visto que trabalham na sua zona de desenvolvimento próximo e potenciam uma pesquisa mais interessante para a criança que procura a resposta aos seus questionamentos (Vasconcelos, 2011). Assim, foi através de um interesse das crianças que surgiu o projeto da ilha da Madeira em que surgiu o questionamento por parte das crianças, visto que a metodologia de trabalho de projeto tem como principais características: ser uma metodologia de resolução de problemas que deve surgir de questões reais que as crianças ainda não têm resposta (Rangel & Gonçalves, 2010). No excerto seguinte demonstra-se o surgimento do projeto por parte do grupo.

*“O GU. quis voltar a mostrar o livro da Ilha da Madeira. Desta forma, comecei por questionar as crianças se gostariam de saber mais sobre a Madeira ao que a maioria das crianças respondeu afirmativamente e mostrou o seu entusiasmo. Interroguei as crianças sobre o que gostariam de saber e as questões foram surgindo. As questões que surgiram foram: “A madeira é um país, sítio ou ilha?”, “Para que serve as casas em forma de triângulo?”, “Porque se vestem daquela forma?”, “O que se bebe?”, “o que se come?” e “que árvores existem lá?”. Fui mostrando as ilustrações do livro que acabaram por suscitar algumas questões às crianças.” (Registo de observação nº 40. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 125).*

Desta forma, todas as minhas ações e atividades desenvolvidas com as crianças pretendiam ir ao encontro dos seus interesses, dando-lhes oportunidade de fazerem as suas escolhas e tomarem decisões.

A última intenção delineada para o grupo de crianças foi: **(iv) Promover a participação ativa das crianças**, visto que a instituição segue o MEM considero essencial dar continuidade a esta intenção com o grupo. Acredito que desde cedo deve ser incluída a participação ativa na vida das crianças pois esta será “uma *ponte sólida* que servirá de base para a construção das suas aprendizagens” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 248). Destaca-se ainda que “a participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Desde o início, foi notório que o grupo era autónomo nas suas escolhas, bem como em alguns momentos da rotina. As crianças encontram-se numa posição em que lhes é possível tomar decisões ao nível do planeamento das atividades, na escolha das áreas a desenvolver bem como na organização do tempo. Desta forma, salienta-se que as crianças se encontram numa “posição participante no contexto de sala de atividades que frequentam” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 247). Acredito que a organização do espaço, tempo e materiais potencia esta mesma participação ativa das crianças na vida do grupo. Tomás e Gama (2011) salientam ainda que “quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes actores do espaço educativo” (p. 3). Considera-se que nesta sala estava presente a pedagogia da participação em que as crianças são vistas como competentes e ativos no seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007). Sendo esta uma pedagogia centrada na criança, em que esta se torna o agente das suas aprendizagens

e descobertas, tendo como intenção o seu desenvolvimento e construção do seu “eu” (Oliveira-Formosinho, 2007).

Através do que as crianças trazem de casa para partilhar com o grupo surgem momentos de exploração e aprendizagem das crianças sobre algo que seja do seu interesse, tal como se comprova no excerto seguinte:

*“O GU. trouxe um livro com vários monumentos da Europa para mostrar ao grupo. Procurou no livro um monumento que ele dizia que conhecia. Quando encontrou a imagem do monumento eu questionei-o sobre que monumento era aquele ao que ele me respondeu “é o coliseu... é na Itália”. (Registo de observação nº 25. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 87).*

Desta forma, acredito que ao proporcionar a participação ativa das crianças no seu dia-a-dia lhes estamos a dar responsabilidades e competências essenciais para o seu futuro. Ao longo da PPS fui sempre dando oportunidade às crianças de participarem ativamente, quer através das suas escolhas, como em planeamentos de atividades. No decorrer dos projetos realizados com o grupo, tive sempre em consideração os projetos serem totalmente das crianças, visto que são elas os elementos principais destes. Todas as diferentes etapas da realização dos projetos foram determinadas pelas crianças, dando-lhes responsabilidade para que vivenciassem todo o processo de forma enriquecedora. Nos momentos de escolha livre, dava liberdade às crianças para escolherem a atividade que queriam desenvolver, mas também incentivando a que explorassem outras áreas.

Uma evidência da participação ativa das crianças foi também o portefólio individual realizado com uma das crianças do grupo, em que esta teve um papel ativo na construção do “seu” portefólio. Este portefólio corresponde a uma coleção organizada de evidências recolhidas ao longo da PPS através de fotografias, produções da criança, comentários da criança e do adulto. Ao ser utilizado um portefólio, a criança deve ter um papel ativo na sua construção, permitindo assim a sua reflexão e avaliação contínua dos seus conhecimentos (Parente, 2012). O portefólio é visto como “uma nova imagem de criança que a reconhece como protagonista dos assuntos que lhe dizem respeito e lhe dá a possibilidade de participar na definição do seu itinerário de aprendizagem e processo de (auto)avaliação, tendo o educador como guia e mediador” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36). No portefólio constam trabalhos que valorizam os sucessos da criança e que mostram as suas conquistas ao longo do tempo, sendo que estes foram escolhidos pela e com a criança. Desta forma, o portefólio tem também como intuito perceber o que

a criança já faz e como faz que será partilhado com a família (Parente, 2012). Para Silva e Craveiro (2014), “o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36). Ao longo de todo o processo, a criança esteve envolvida mostrando bastante entusiasmo pela construção do documento. Pedia que existissem momentos dedicados à criação do mesmo, sendo que muitas das suas produções foram realizadas nestes momentos ou noutras rotinas do dia. O excerto seguinte mostra o que foi descrito anteriormente:

*“No período da tarde, a M. pediu para irmos realizar o portefólio dela ao que concordei e fui fazer com ela. Ela tem-se demonstrado muito interessada e entusiasmada por estar a realizar o portefólio comigo. Quer sempre colocar mais desenhos que vai fazendo no portefólio, sendo que também existem alguns registos em fotografias que quer colocar” (Registo de observação nº 52. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 151).*

### **2.1.2 Com as famílias...**

Sendo a família um elemento fundamental da educação das crianças, estas também devem fazer parte do processo educativo no jardim-de-infância. Deste modo, as famílias têm um papel ativo e participante, envolvendo-se nas atividades e vivências das crianças. A intenção para a ação com as famílias que delineeii foi **criar um clima relacional positivo com as famílias, integrando-as no processo de aprendizagem das crianças**. Ao longo da PPS, tentei estabelecer uma relação positiva com as famílias em todos os momentos que tinha contacto com estas. Apesar de não terem sido muitos os momentos de contacto com as famílias, sempre que me era possível fazia partilhas com as famílias acerca das conquistas e descobertas das crianças bem como de projetos que estavam a ser desenvolvidos com o grupo.

*“A mãe da M. partilhou comigo que a M. anda muito entusiasmada e que está sempre a falar do portefólio em casa. Partilhou ainda que a filha pediu que ela levasse fotografias de quando era pequenina, concordei e agradei o facto de existir esta partilha entre a família e a estagiaria. Aproveitei também o momento para mostrar à mãe o portefólio da M., visto que já estava na sua maioria construído. A mãe elogiou bastante*

*o trabalho desenvolvido com a M. e acrescentou que a M. gostava muito de mim.” (Registo de observação nº 52. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 152).*

Para além do acima referido, também fui ilustrando o que fazia com as crianças através da criação dos placards do projeto na sala de atividades, onde todas as famílias podiam ter acesso e descobrir o que se andava a desenvolver em sala. Desta forma, as famílias conseguiam saber o que as crianças faziam em sala e as conquistas destas. Hohmann e Weikart (1997) defendem que a participação das famílias promove uma relação de confiança e respeito entre a família e o educador de forma a que em conjunto tenham a capacidade de promover aprendizagens significativas para a criança. Ao verem que as famílias estão envolvidas na sua vida no jardim-de-infância, as crianças acabam por ficar mais tranquilas e sentem-se confiantes no ambiente. Para isto, é importante que seja estabelecida uma comunicação aberta e de respeito que se centre nos aspetos positivos das famílias e na resolução de problemas. Assim, considero que comuniquei e respeitei todas as famílias, demonstrando que podíamos estabelecer uma relação de parceria. Ao longo da PPS, as famílias também me foram dando algum feedback do trabalho desenvolvido com o grupo, tal como mostra o excerto.

*“Ao saber que seria o meu último dia na instituição, a mãe da MC. aproveitou para se despedir de mim e agradecer por tudo o que fiz ao longo dos últimos meses com o grupo” (Registo de observação nº 62. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 171).*

O excerto acima demonstra que as famílias confiavam em mim e elogiavam o trabalho desenvolvido com o grupo. Desta forma, é importante que as famílias participem de forma ativa no processo educativo das crianças. Silva et al. (2016, p. 16) afirmam ainda que:

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.

Assim, posso afirmar que consegui estabelecer uma relação positiva com as famílias, apesar dos poucos momentos em que tive contacto com estas.

### 2.1.3 Com a equipa educativa...

Um bom clima relacional entre os vários elementos da equipa permite que o ambiente de sala seja positivo e agradável para todos (adultos e crianças). Ao existir mais do que um elemento educativo na sala, deve existir um trabalho cooperado e de entreajuda, articulando as rotinas e momentos entre a equipa de sala. Desta forma, as minhas intenções para a ação com a equipa educativa foram **criar uma relação positiva com a equipa de sala**. Desde o primeiro dia que me senti parte da equipa, visto que fui bastante bem acolhida pela equipa. Considero que pautei toda a minha prática em estabelecer uma relação positiva com base na confiança, respeito e partilha com a equipa de sala. Hohmann e Weikart (1997) afirmam que “o respeito mútuo liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrarem as suas energias colectivas nas crianças” (p. 131). Assim, concordando com esta afirmação acredito que a forma como me acolheram e me deixaram à vontade para intervir, potenciou uma boa relação com toda a equipa de sala.

A segunda intenção delineada foi **trabalhar em parceria, partilhando experiências, conhecimentos e dificuldades**. Acredito que é importante trabalhar em parceria integrando todos os elementos da equipa nas diferentes rotinas, atividades, brincadeiras ou momentos. Para mim, faz todo o sentido que se trabalhe em conjunto em vez de seguir as orientações apenas de uma pessoa (Hohmann & Weikart, 1997). Em todas as propostas de atividades e projetos, integrei a equipa de sala para que este fosse um projeto de todos os elementos do grupo e que tivesse a participação de todos os intervenientes. No entanto, sempre que me foi possível partilhava com os elementos da equipa as tarefas, principalmente nos momentos das refeições, da higiene e sesta, como se mostra em seguida.

*“O momento de higiene que se seguiu foi gerido por mim. Tive de preparar as crianças de 3 anos para a sesta. Todas as crianças têm de lavar os dentes e preparam-se para se deitarem” (Registo de observação nº 1. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 16).*

Ao longo das semanas, fui partilhando experiências e dificuldades sentidas por mim ao que tive sempre o apoio de toda a equipa. Tal como afirma Hohmann e Weikart (1997), a equipa deve partilhar responsabilidades de forma a promover o trabalho das crianças ao estabelecer objetivos, colocando questões e problemas. Assim, tomei iniciativa em muitos momentos, partilhando tarefas com os outros elementos da equipa.

Considero que “cada elemento da equipa toma iniciativa e serve a equipa, quer como líder, quer como participante” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 131).

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

No presente capítulo, apresento a investigação realizada durante a PPS II, estando o mesmo organizado da seguinte forma: (i) identificação da problemática que emergiu durante a PPS; (ii) revisão de literatura onde se apresentam perspetivas teóricas que enquadram o tema em análise; (iii) o roteiro ético e metodológico que orientaram todo o processo investigativo e (iv) a apresentação e discussão dos dados obtidos.

Desta forma, acredita-se que a investigação em educação de infância é algo que permite que o educador de infância investigue a sua ação ou temas que lhe despertem interesse (Sarmiento, 2009). A mesma autora afirma que a construção da profissionalidade das educadoras de infância se relaciona “com a formação, a investigação e a produção/publicação de saberes produzidos na área da educação de infância” (p. 57).

#### **3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente**

A investigação realizada centrou-se na autonomia das crianças numa sala de pré-escolar cuja ação pedagógica assenta no Movimento da Escola Moderna (MEM). A mesma surgiu por um lado de um interesse pessoal que tinha em saber mais sobre o Movimento da Escola Moderna e, por outro lado, do facto de ter observado que a maioria das crianças do grupo eram bastante autónomas nas várias rotinas do dia, como por exemplo escolhiam a sua atividade sem necessitarem de um adulto, realizavam a sua rotina de higiene sozinhas e comiam sozinhas sem necessitarem de constante incentivo do adulto, tal como mostra a seguinte nota de campo:

*“De tarde, a LC. reparou que não marcavam o tempo há dois dias e de forma autónoma foi buscar as imagens do tempo do dia e do dia anterior. Pintou e pediu que lhe desse a cola para que pudesse colar no mapa. Elogiei a iniciativa dela e ela ficou bastante feliz” (nota de campo, nº 47, 12 de dezembro de 2018).*

Constatando a grande autonomia do grupo da sala em que estava a realizar a PPS, afigurou-se-me pertinente procurar compreender quais os contributos de um contexto pedagógico assente no MEM para a promoção e desenvolvimento da

autonomia das crianças em jardim-de-infância, designadamente: i) de que forma a organização do ambiente educativo pode facilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças numa sala de jardim-de-infância orientada pelo MEM, ii) qual o papel da equipa educativa no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância orientada pelo MEM. Interroguei-me ainda acerca de qual era o papel das famílias no desenvolvimento dessa autonomia. Tendo pois como propósito compreender de que forma um contexto pedagógico assente no MEM contribui para a promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças em jardim-de-infância, definiram-se como objetivos do estudo: i) Conhecer as conceções de autonomia dos intervenientes do contexto socioeducativo em estudo; ii) Compreender qual a importância atribuída à autonomia pelos intervenientes do contexto socioeducativo em estudo; iii) Compreender de que forma o MEM potencia a autonomia das crianças em jardim-de-infância; iv) Compreender de que forma a organização do ambiente educativo estimula o desenvolvimento da autonomia das crianças em jardim-de-infância; v) Perceber qual o papel do educador no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância; vi) Compreender de que forma as famílias podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Autonomia, segundo Hohmann e Weikart (1997), prende-se com “a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração habitualmente acompanhadas por afirmações do tipo: “o que estará para lá do sitio onde estou?” e “deixem-me fazer isto sózinho” (p. 66). Apesar das crianças necessitarem de uma forte ligação sentimental aos pais e educador também necessitam de desenvolver o sentido de si próprio como pessoas independentes e autónomas para que possam realizar as suas escolhas e aprendizagens (Hohmann & Weikart, 1997). Nas idades de pré-escolar, as crianças demonstram comportamentos promotores da sua autonomia sendo que os adultos devem encorajar as crianças e estarem atentos às suas atividades. Desta forma é importante destacar o Perfil do educador de infância (PEI), em que este deverá ter como referência o seguinte princípio: “Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-lei n.º 241/2001, 30 de agosto, p. 5573).

## 3.2 Revisão de literatura

### 3.2.1. O que é autonomia?

De acordo com Mogilka (1999), a autonomia é um termo que deriva “dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro” (p. 59). Desta forma, também Lill e Prott (2015) defende que autonomia se entende pela capacidade de agir por si próprio e de se tornar independente, sendo que se torna capaz de assumir a responsabilidade das ações que realiza. Torna-se importante referir o que é defendido por Silva et al. (2016) ao afirmar que a autonomia deve ser entendida como uma capacidade da criança fazer as suas próprias escolhas, tomando as suas decisões de forma cada vez mais responsável, zelando pela sua segurança e bem-estar nas diferentes situações do seu quotidiano. É importante clarificar as diferenças existentes entre a autonomia e a independência do indivíduo. Para Reichert e Wagner (2007), “a autonomia está definida como a habilidade para pensar, sentir, tomar decisões e agir por conta própria. Nesse sentido, o desenvolvimento da independência é um componente crucial para adquirir autonomia” (p. 293). Porém, o conceito de autonomia e independência não são sinónimos, apesar de existir uma complementaridade entre os conceitos. O conceito de independência refere-se à capacidade do indivíduo agir por conta própria (Reichert & Wagner, 2007).

Desde o nascimento que as crianças são capazes de ser autónomas, principalmente no que se refere à satisfação das suas necessidades básicas, como decidir que quantidade de comida precisam ou quanto tempo necessitam de dormir (Szanto, 2015). Assim, existem aspetos em que a criança consegue revelar-se capaz de decidir, sendo que é necessário que exista um adulto responsivo que consiga “escutar” a criança. Szanto (2015) afirma ainda que “a criança autónoma exercita a sua vontade, experimenta as suas capacidades e eficácia, bem como os seus limites (que mudam com a idade)” (p. 17). Desta forma, a criança aprende a aprender, construindo a sua identidade ao mesmo tempo que constrói a sua autoconfiança. Para Papalia, Olds e Feldman (2001), o conceito de autonomia está interligado à auto-regulação. Deste ponto de vista, auto-regulação é o “controlo independente do comportamento da criança para se conformar às expectativas sociais” (p. 260). Trueba (2015) aborda três tipos de autonomia: física, intelectual e moral. No que se refere à autonomia física, esta apesar

de ser importante deve-se ir mais além no sentido em que a autonomia intelectual e moral têm extrema importância para o desenvolvimento da criança. Desta forma, Trueba (2015) define autonomia intelectual e moral como “ser capaz de exprimir opiniões pessoais e de seguir regras porque “se acredita nelas”, cumprindo-as porque se aceitam e não por terem sido impostas do exterior, através do medo ou da mera obediência” (p. 7). A autonomia é um processo que se inicia na infância, mas que acompanha toda a vida do indivíduo (Trueba, 2015).

### **3.2.2. Porque é importante que as crianças sejam autónomas?**

Desde cedo que as crianças necessitam de desenvolver o seu sentido de identidade para que se tornem pessoas autónomas e independentes. Assim, a criança saberá fazer as suas escolhas e tomar as suas decisões de forma cada vez mais autónoma (Hohmann & Weikart, 2011). Neste seguimento, Trueba (2015) afirma que “é muito importante aprender a crescer, saber estar no mundo, aprender ou ensinar as competências necessárias para não depender dos outros” (p. 6). Assim, torna-se importante a criança agir sobre aquilo que lhe diz respeito, realçando que deve ter liberdade de escolha permitindo assim que tenha controlo sobre as ações que realiza. A forma como a criança compreende e lida com o meio externo permite perceber o seu desenvolvimento (Mogilka, 1999). Torna-se importante desenvolver nas crianças “a sensação de controlo sobre as suas próprias vidas levando-as a aceitar a responsabilidade das consequências das suas próprias escolhas e decisões” (Brickman & Taylor, 1991, p. 115).

Hohmann e Weikart (2011) defendem que “nestas idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, “ler livros a colegas”” (p. 66). Este tipo de experiências potenciam o desenvolvimento da autonomia da criança, transmitindo-lhes coragem para explorar novas situações, assuntos ou relações. As crianças demonstram gosto por fazerem as coisas sozinhas, sendo que desenvolvem habilidades e autoconfiança (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). Uma criança em idade pré-escolar tem interesse em fazer inúmeras coisas por si próprio, sendo que isto pode não acontecer caso não tenham tido oportunidade de fazer sozinha ou não tenham sido estimuladas nesse sentido. No entanto, quando a criança se encontra num ambiente que estimula a sua autonomia esta torna-se cada vez mais independente (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

Quando é permitido que as crianças realizem atividades da sua iniciativa sem interferência do adulto “pode-se sentir, captar e compreender a sua direccionalidade, o seu “sentido” e significação e, ao mesmo tempo, torna-se claro o quadro motor e mental em que agem” (Chokler, 2015, p. 10). A mesma autora, defende que as crianças autónomas que têm oportunidade de contactar com a realidade e o ambiente externo, constroem a sua ação recorrendo aos recursos disponíveis no espaço e tempo, partindo das suas experiências anteriores. Desta forma, torna-se essencial que sejam dadas condições para a atividade autónoma das crianças sendo o espaço, vestuário, brinquedos e objetos alguns dos fatores importantes para potenciar esta autonomia. Assim, Chokler (2015) afirma que as crianças “quando vivenciam uma experiência global na ação, com um forte sentimento de competência estão a consolidar o sentimento de si e o seu processo de individualização” (p. 11). Posto isto, a criança ao se tornar cada vez mais autónoma permitirá que tome iniciativa e assuma responsabilidades, valorizando a participação e cooperação com os outros (Silva et al., 2016).

### **3.2.3. O papel do educador de infância na promoção da autonomia das crianças**

O educador deve estabelecer uma relação afetiva com a criança para que esta se sinta integrada no ambiente e para que faça as suas escolhas autonomamente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Assim, o educador deve estimular as crianças a resolverem os seus próprios problemas como forma de lhes dar oportunidades de aprenderem a fazer as suas próprias escolhas (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, muitas vezes os educadores optam por ficar “por perto e esperam pacientemente enquanto as crianças tomam conta das coisas de forma autónoma – enquanto fecham o fecho *éclair*, apertam uma fivela, deitam o sumo no copo...” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 50). Posto isto, o educador deve permitir que a criança faça as suas ações autonomamente, colocando em prática a resolução de problemas que surgem no dia-a-dia. Assim, é natural que a criança entorne ou suje e cabe ao adulto permitir que a criança solucione o problema, tornando-se estes momentos de oportunidades para aprender (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com Chokler (2015), o papel do adulto deve passar por garantir condições adequadas ao nível ambiental, social e físico para que as crianças se

apropriem dos mesmos e utilize os procedimentos dos quais já se apoderou. Também Lill e Prott (2015) defendem que os adultos são os principais responsáveis pelas crianças e pela oportunidade de decisão que lhes proporcionam, no entanto, as oportunidades da criança participar ativamente nas suas escolhas é sempre afetada pelas ações do adulto. É de salientar que o adulto deve ser o exemplo de autonomia para as crianças. Acredita-se que “a criança vive no mundo e com o mundo. A liberdade, tendência inata, só pode se estruturar em-relação: ela precisa do outro e da cultura para se estruturar” (Mogilka, 1999, p. 60). É de salientar que o educador deve ter em consideração que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2014, p. 66).

O educador deve proporcionar liberdade às crianças para estas explorarem e descobrir o mundo ao seu redor e os limites necessários para que se sintam seguras no ambiente educativo. Assim, deve ser criado um ambiente educativo que seja bastante alargado em relação aos interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). A organização do espaço e do tempo constitui uma base para a estimulação da autonomia das crianças (Silva et al., 2016). Desta forma, a construção da autonomia das crianças deve passar por dar oportunidade às crianças de exploração, escolha e tomada de decisão para que a criança progressivamente se consciencialize das suas responsabilidades e competências. Com isto, o espaço e os materiais tornam-se uma das grandes influências na autonomia das crianças numa sala de pré-escolar, visto que se queremos que as crianças sejam autónomas e façam as suas escolhas o educador deve potenciar e organizar o espaço e materiais para que a criança adquira essa competência (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). De acordo com o que é definido no PEI para a organização do ambiente educativo, o educador deve ter em consideração os seguintes aspetos: “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”; “Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-lei n.º 241/2001, 30 de agosto, p. 5573).

A aprendizagem pela ação potencia a autonomia das crianças, visto que “a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à

criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala” (Cardona, 1992, p. 137). Desta forma, o educador deve organizar o ambiente para que este permita que as crianças o utilizem de forma autónoma e independente. Neste sentido, cabe também ao educador a “capacidade de selecionar conscientemente e de pensar profundamente nos significados que fundamentam todas as experiências de aprendizagem que proporciona às crianças” (Ferri, 2015, p. 36).

A construção da autonomia da criança passa também por permitir que elas tenham oportunidade de escolher o que querem fazer, façam as suas escolhas e, ainda, propostas ao educador e ao grupo em que estão inseridos no jardim-de-infância. Desta forma, a autonomia também está presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança (Silva et al., 2016). Assim, o educador deve ter em consideração de fomentar nas crianças a capacidade de concretização de tarefas do seu interesse e que lhes permitam aprender (Decreto-lei n.º 241/2001, 30 de agosto).

#### **3.2.4. O papel das famílias no desenvolvimento da autonomia das crianças**

Considera-se que a família tem um papel fundamental para que a criança se torne cada vez mais autónoma no seu dia-a-dia. A construção desta autonomia deve passar por observar, escutar e estimular a criança a ser autónoma nas suas tarefas, no entanto é importante que a criança tenha laços afetivos com a família e que a entenda como um exemplo a seguir (Ferri, 2015). A família deve dar oportunidade de a criança explorar e conhecer o mundo ao seu redor sem que interfiram nas suas escolhas. No entanto, “um pai que considere necessário «controlar» uma criança de cinco anos em todas estas escolhas ignora os esforços da criança para ser autónoma” (Brazelton & Sparrow, 2004, p. 213). No entanto, cada família tem os seus valores, princípios e costumes que podem variar consoante a sociedade em que estão inseridos, o que acaba por interferir na autonomia do seu educando (Brazelton & Sparrow, 2004).

Torna-se também importante a relação estabelecida entre o educador e a família, no sentido em que é importante dar continuidade às ações realizadas por ambas as partes. Assim, “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (Hohmann &

Weikart, 2011, p.98). Desde cedo, a família deve criar e estabelecer rotinas ao seu educando, para que este se apropria dos tempos de cada tarefa. Também devem ser dadas pequenas responsabilidades às crianças, para ajuda-las a desenvolver a sua autonomia.

Também a família deve proporcionar a autonomia das crianças em ações do cotidiano, como vestir, calçar e comer. Desta forma, a criança terá possibilidade de se tornar autônoma nos vários ambientes, visto que lhe estão a proporcionar a aquisição desta autonomia com a estimulação da sua independência. Tal como Brazelton e Sparrow (2004) referem “cada passo em direção à independência é uma batalha” (p. 97), sendo que a criança vai aprendendo progressivamente a realizar algumas tarefas sozinha, como comer, vestir-se ou fazer a sua higiene como formas de se tornar autônoma no seu dia-a-dia. Progressivamente, a criança deixa de necessitar do adulto para a realização de diferentes ações e este torna-se o exemplo que a criança segue para realizar as suas tarefas (Hohmann & Weikart, 2011).

### **3.2.5. A autonomia e o MEM**

A prática educacional ao nível do pré-escolar foi influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget em que se refere que o nível de desenvolvimento da criança deve ser visto como algo determinante para a sua aprendizagem. Desta forma, “as oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas” (Folque, 1999, p. 5). Vala (2012) refere-se ainda que o contexto de pré-escolar é entendido como “um ambiente preponderante no desenvolvimento da criança, em que o papel e a função que cada um dos participantes desempenha e as relações sociais que se vão estabelecer entre eles e o próprio ambiente educativo, conduzirão a aprendizagens significantes” (p. 5).

Desta forma, o MEM é um dos modelos pedagógicos participativos que vai ao encontro do que é referido anteriormente. Formosinho (2013) salienta os seguintes princípios deste modelo pedagógico:

a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação (p. 19).

Desta forma, o educador do MEM deve ter em consideração que o espaço deve ser considerado como um local de iniciação às práticas de solidariedade e cooperação para uma vida democrática do grupo. Assim, o educador em conjunto com as crianças deve criar condições afetivas, materiais e sociais para que o ambiente educativo se torne potenciador de conhecimentos e descobertas para cada criança do grupo (Niza, 2013). Segundo Folque (2014), existem três condições essenciais para a abordagem ao MEM em educação pré-escolar sendo estas:

(i) os grupos devem ser organizados com crianças *de diferentes idades e capacidades*, permitindo assim enriquecer as aprendizagens das crianças ao nível cognitivo e social. Assim, a criança é capaz de aprender a fazer sozinha, através de atividades que realiza com os outros num grupo diversificado e inclusivo. Todos os anos existem novas crianças no grupo e ainda as crianças que se encontravam no grupo anteriormente, sendo assim constituídos grupos heterogêneos em idades.

(ii) existir um clima de *expressão livre* das crianças, salientando e valorizando as suas opiniões, experiências e ideias. Assim, a vida das crianças torna-se um ponto de partida para a exploração de novas competências de aprendizagem das crianças.

(iii) proporcionar às crianças um *tempo lúdico* de forma a explorar materiais ou documentos e fazerem novas descobertas, permitindo que a criança faça as suas próprias interrogações e procure resposta para estas.

Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “a motivação para aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança” (p. 100), sendo assim a principal atividade da criança a de colaborar no dia-a-dia do ambiente educativo. Desta forma, o educador tem o papel de organizar o ambiente educativo de forma a que este seja profícuo a escutar e observar à criança para a compreender e responder às suas necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Uma das formas de apoiar a vida do grupo e de responsabilizar as crianças pelas suas aprendizagens são os instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos de pilotagem documentam o quotidiano do grupo, sendo que ajudam o educador e as crianças a orientar e regular o que acontece na sala diariamente. Com isto, pode-se ainda afirmar que “este conjunto de instrumentos de monitoragem da ação educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças” (Niza, 2013, p. 151). Os principais instrumentos de pilotagem que são utilizados em salas de MEM são: *mapa das presenças*, *mapa das atividades*,

*inventários, diário do grupo, mapa das regras de vida e quadro de distribuição de tarefas* (Folque, 2014). Todos estes instrumentos fazem parte da vida do grupo e permite que as crianças se integrem das experiências individuais do grupo. É de salientar que neste processo “os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos” (Folque, 2014, p. 56).

A organização do espaço da sala é algo que também se revela importante para permitir que as crianças tenham múltiplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Torna-se relevante que a organização do espaço seja pensada pelo educador e pelas crianças que em contexto de MEM têm uma participação ativa em sala (Niza, 2013). Desta forma, as principais áreas de atividades são: o laboratório de ciências e matemática, um atelier de artes plásticas, uma área de biblioteca e documentação, uma oficina de escrita e reprodução, uma área de dramatização e faz de conta, uma área de construções e, ainda, uma área de cultura alimentar (Folque, 2014). Desta forma, os materiais selecionados são cuidadosamente pensados para que sejam o mais significativo para as crianças possível. Para além disso, também se deve ter em consideração os materiais reais em vez de materiais que se assemelhem a “brinquedos”. A forma como os materiais estão organizados também influencia as escolhas das crianças, pelo que é importante que os materiais estejam acessíveis e visíveis para as crianças de forma a que elas os possam utilizar sem necessitar de pedir ajuda (Folque, 2014). De acordo com Silva et al. (2016), “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado. . .” (p. 26). Para Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço em jardim-de-infância deve ser entendido como “um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (p. 11).

Na organização do tempo numa sala de MEM, é essencial que se tenha em consideração em organizar uma rotina diária que respeite os ritmos de cada criança, promovendo o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Assim, o tempo deve ser pensado para permitir as aprendizagens das crianças e também que incluam momentos diversificados: momentos individuais, momentos de pequeno e grande grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). No MEM, a organização do dia deve ter nove momentos distintos (Niza, 2013): 1) Acolhimento; 2) Planificação em conselho; 3) Atividades e

projetos; 4) Pausa; 5) Comunicações; 6) Almoço; 7) Atividades de recreio; 8) Atividade cultural coletiva; 9) Balanço em conselho.

Folque (2014) descreve os vários momentos do dia da seguinte forma: “a manhã começa com planeamento em Reunião de Conselho, seguido de uma hora de “Actividades e Projectos”. 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 atividade de carácter cultural que pode incluir momentos de dramatização, narração de histórias, cozinhar, musica ou dança. No decorrer destes momentos, também a participação de convidados (familiares ou comunidade) é considerada importante para que as crianças adquiram novos conhecimentos e experiências. O dia é concluído com a avaliação em “Reunião de conselho” do que foi realizado ao longo do dia (Folque, 2014).

Sendo a organização do tempo algo que deve ser pensado e desenvolvido entre o educador e as crianças, Silva et al. (2016, p. 27) defendem que:

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

Uma rotina educativa proporciona segurança às crianças para que estas se envolvam na vida do grupo. No entanto, existem dias em que certos acontecimentos são tão significativos para o grupo que existe necessidade de se quebrar a rotina e de garantir o valor formativo de tais acontecimentos (Niza, 2013).

### **3.3 Roteiro metodológico e ético**

O presente estudo segue uma abordagem *qualitativa*, a qual se caracteriza pela recolha de dados descritivos e em que o investigador se encontra no ambiente e se torna o principal instrumento (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação deve centrar-se em dados recolhidos no próprio ambiente, neste caso a sala do grupo. Uma investigação de natureza qualitativa deve ser “profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (Bento, 2012,

p. 41). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a *investigação qualitativa* orienta-se por cinco principais características sendo estas as seguintes: partindo de uma situação natural esta torna-se a fonte dos dados, sendo que o investigador se torna o instrumento central na recolha dos dados; existe uma preocupação por descrever e posteriormente, por analisar os dados obtidos; a questão principal é todo o processo para a obtenção de respostas; os dados são analisados de forma indutiva; pretende-se ir ao encontro do significado das coisas, em questões que incluam o “porquê?” e o “o quê?”. Desta forma, é meu intuito compreender de que forma o MEM promove e desenvolve a autonomia das crianças em jardim-de-infância, designadamente, compreender de que forma a organização do ambiente educativo facilita o desenvolvimento da autonomia das crianças em jardim-de-infância e perceber qual o papel do educador no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância.

Considerando os propósitos do estudo optou-se por um estudo de caso. Yin (2001) afirma que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Assim, um estudo de caso pode ser um estudo a algo concreto, como um individuo, ou algo mais abrangente e abstrato. O estudo de caso detém a sua maior concentração no todo, para conseguir compreender fenómenos na sua generalidade (Meirinhos & Ósorio, 2010). No entanto, a intenção do investigador deve centrar-se no conhecimento intrínseco do caso, com o intuito de comparar, construir hipóteses, concetualizar, sendo o ponto de partida a compreensão das particularidades do estudo (Amado, 2017). Assim, “nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação, recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes” (Meirinhos & Ósorio, 2010, p. 58). Yin (2001) difere os tipos de estudo de caso existentes, no entanto o estudo de caso explanatório é o que se encontra na investigação realizada. Segundo o autor, o estudo explanatório define-se pela procura de resposta a partir dos dados recolhidos, de forma a compreender um fenómeno e os elos de ligação a este.

Para Hamel (1997) (citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62), “o estudo de caso faz recurso a uma diversidade de formas de recolha de informação, dependente da natureza do caso e tendo por finalidade, possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise”. Assim no que se refere à recolha de dados, recorri à **observação direta participante** sendo que esta foi utilizada no decorrer de toda a PPS, com o intuito

de ter um maior contacto e envolvimento com a realidade, bem como um maior entendimento do que acontece diariamente. Desta forma, a observação direta participante é importante, visto que segundo Tomás (2011) “a observação participante permite cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre atores.” (p.148). Trata-se de um tipo de observação em que “o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 2008, p. 35). Da observação direta resultaram um conjunto de registos de observação que foram sendo realizadas ao longo do todo o processo investigativo, sendo que estas foram um suporte às reflexões diárias e semanais que fui realizando. Estes registos de observação caracterizam-se por terem um papel relevante, sendo que é onde o investigador regista e reflete o que vê e ouve, tornando-se assim um local onde estão descritos os dados e as experiências vivenciadas (Meirinhos & Ósorio, 2010).

Uma outra técnica utilizada para recolher dados foi o **inquérito por questionário**. Quivy e Campenhoudt (2003) definem inquérito por questionário um conjunto de questões colocadas a um grupo de inquiridos, que normalmente representam uma população. Estas questões centram-se em opiniões, atitudes em relação a determinado assunto, acontecimento ou problema e, ainda, os seus conhecimentos sobre um ponto de interesse do investigador. Os mesmos autores, afirmam que “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p. 188).

Sendo esta técnica baseada na criação de um formulário (Meirinhos & Ósorio, 2010), foi importante definir o tipo de questões que iriam ser colocadas no questionário. Desta forma, optou-se por colocar questões de resposta fechada e aberta, com o objetivo de facilitar o preenchimento do instrumento e a sua análise, mas ao mesmo tempo permitir obter uma maior diversidade de respostas. Elaborou-se um questionário dirigido à educadora cooperante (Anexo C) e um outro dirigido às famílias da sala em que realizei a PPS (Anexo D). O questionário encontra-se dividido em seis questões, sendo que existem duas questões de resposta aberta, três questões que exigem resposta fechada e aberta e, ainda, uma questão de resposta fechada. É importante salientar que os questionários foram administrados diretamente, sendo os inquiridos a preenche-los (Quivy & Campenhoudt, 2003). Apesar das limitações deste tipo de

instrumento, amplamente referidas na literatura, tais como superficialidade das respostas e o carácter frágil da credibilidade do instrumento (Quivy & Campenhoudt, 2003), considerou-se que esta opção seria a mais adequada tendo em conta o pouco tempo que se dispunha para o efeito e o público, designadamente, as famílias. Saliente-se a preocupação que tive em ouvir as ideias e sugestões da educadora cooperante na realização do questionário para as famílias. O questionário foi entregue presencialmente às famílias, explicitando o propósito do mesmo para o processo investigativo.

Após a recolha dos dados, é essencial fazer uma análise dos dados recolhidos, para que seja possível chegar a algumas conclusões. Para o efeito, organizei todos os dados recolhidos a partir dos instrumentos acima descritos. Silva e Fossá (2013) afirmam que “os dados que advém das pesquisas de abordagem qualitativa, precisam ser analisados, de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa” (p. 2). Para os mesmos autores, a análise de conteúdo considera-se uma técnica de análise das informações obtidas, em que se irá analisar o que foi dito nos questionários ou observado pelo investigador. De acordo com Krippendorff (citado por Vala, 1986), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p. 103).

As questões de resposta aberta, foram submetidas a uma análise de conteúdo. Com efeito, a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 227). Ao encontro desta ideia, Vala (1986) afirma que “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). É de salientar que foram tidas em conta as etapas de análise desta técnica, sendo que primeiramente os dados foram organizados em grelhas de análise para que fosse possível fazer uma categorização dos dados recolhidos (anexos E, F e G). Posteriormente, os dados obtidos foram analisados de forma a ser possível chegar a conclusões concretas.

No que se refere aos dados obtidos nas questões de resposta fechada, estes foram sujeitos a um tratamento estatístico, designadamente a uma distribuição de frequências, recorrendo a gráficos de barras e circulares. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” (p. 223).

No decorrer da investigação, tive em consideração os princípios éticos presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, s.d.) e os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), realizando assim um roteiro ético (anexo H). Desta forma, torna-se importante salientar os principais aspetos que foram tidos em conta no decorrer do estudo para que o bem-estar de todos os intervenientes fosse garantido. Destaco como principais preocupações: a identidade dos intervenientes (famílias, equipa e crianças) foi colocada em confidencialidade e anonimato; foi realizado um consentimento informado de forma a que todos os intervenientes fossem informados dos meus objetivos de estudo e em que é que o mesmo consistia; foi possibilitada a partilha de ideias sobre o estudo por parte da equipa educativa e das famílias.

### **3.3.1. Participantes no estudo**

Constituem-se como participantes neste estudo as famílias das crianças da sala em que estive inserida, a educadora cooperante e o grupo de crianças. É importante salientar que foram entregues vinte e quatro questionários às respetivas famílias das crianças, sendo que apenas foram rececionados quinze questionários, pelo que esta é a amostra do estudo. No que se refere ao grupo de crianças, foram observadas todas as crianças, sendo que as observações realizadas se centraram na autonomia demonstrada por estas em diferentes momentos.

## **3.4 Análise e discussão dos resultados**

De modo a dar resposta aos objetivos do meu estudo, foram tidos em conta os dados recolhidos ao longo de todo o processo. Desta forma, procedeu-se a uma triangulação dos dados, cruzando os dados obtidos através da análise aos questionários e através da análise dos registos de observação. A tabela que se apresenta de seguida explicita os objetivos de estudo e as fontes de informação para cada um.

Tabela 3

*Objetivos de estudo vs. Fonte de informação*

<b>Objetivo de estudo</b>	<b>Fonte de informação</b>
“Conhecer as concepções de autonomia dos intervenientes do contexto socioeducativo em estudo”	Questionário à educadora cooperante e às famílias
“Compreender qual a importância atribuída à autonomia pelos intervenientes do contexto socioeducativo em estudo”	Questionário à educadora cooperante e às famílias
“Compreender de que forma o MEM potencia a autonomia das crianças em jardim-de-infância”	Questionário às famílias e à educadora cooperante Registos de observação
“Compreender de que forma a organização do ambiente educativo estimula o desenvolvimento da autonomia das crianças em jardim-de-infância”	Questionário às famílias e à educadora cooperante Registos de observação
“Perceber qual o papel do educador no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância”	Questionário às famílias Registos de observação
“Compreender de que forma as famílias podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia”	Questionário às famílias e à educadora cooperante

Tendo como objetivo - **“Conhecer as concepções de autonomia dos intervenientes do contexto socioeducativo em estudo”** procurou-se, através dos questionários, compreender as concepções de autonomia da educadora e das famílias, questionando-as sobre: “o que entende por autonomia da criança?”. No que se refere à resposta da educadora cooperante, esta refere que a autonomia “é a competência da criança de realizar sozinha e em consciência determinada ação”, sendo que “a criança pode ser autónoma na higiene, alimentação, vestuário, mas também na escolha das atividades, na tomada de decisões e opiniões e responsabilidades” (anexo E). Em relação aos dados obtidos nos questionários das famílias, as respostas vão no sentido de autonomia se prender com a capacidade de realização autónoma de tarefas sendo

várias as tarefas referidas, tal como mostram os seguintes excertos: “capacidade de tomar decisões sobre coisas que envolvem suas próprias vidas” (Q1); “Permite responder a perguntas, executar tarefas e apresentar um conjunto de reações de forma independente da ajuda do adulto” (Q5); “capacidade que a criança tem para executar tarefas sozinho” (Q15). Apesar disso, algumas famílias também salientam a importância do desenvolvimento de competências para o crescimento da criança, como mostram os excertos: “promover a liberdade e independência da criança” (Q7) e “competência que lhe dá segurança e confiança, tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo” (Q11). Desta forma, as ideias de ambos os intervenientes vão ao encontro do que é defendido por Lill e Prott (2015) ao defenderem que a autonomia se entende pela capacidade de agir por si próprio e de se tornar independente, de forma a que a criança se torne capaz de assumir as responsabilidades das suas ações.

No que se refere ao objetivo – **“Compreender qual a importância atribuída à autonomia pelos intervenientes do contexto socioeducativo em análise”**, procurou-se perceber a importância dada pelas famílias e educadora à autonomia das crianças em jardim-de-infância. Desta forma, colocou-se a questão “considera importante que a criança seja autónoma nas suas tarefas?”. Nesta questão eram dadas hipóteses de escolha sendo que os dados obtidos constam do gráfico em anexo I. Assim, no que se refere ao questionário da educadora esta referiu considerar “muito importante” que a criança seja autónoma nas suas tarefas. Em relação aos questionários das famílias, obteve-se na sua maioria respostas de “muito importante” com 80%, sendo que ainda houve uma percentagem de 20% que respondeu que consideram “importante”, sendo que não se obteve respostas de “pouco importante” ou “nada importante”.

Como forma de perceber as conceções das famílias e da educadora sobre esta questão, foi realizada uma questão de resposta aberta em que se obteve respostas em que eram descritos os benefícios inerentes à esta autonomia na realização de tarefas. Relativamente à educadora, esta refere a importância da autonomia das crianças na realização das suas tarefas nomeadamente para o seu desenvolvimento social e psicomotor. Realça ainda a ideia de que “a competência da autonomia permite que a criança se sinta valorizada enquanto pessoa e elemento do grupo e permite-lhe realizar inúmeras ações” (anexo E). No que se refere às famílias, estas destacaram a importância para o desenvolvimento da criança como forma de a preparar para o futuro, enquanto pessoa competente. Deste modo, Trueba (2015) vai ao encontro do que é

descrito pelos inquiridos ao realçar a importância de a criança aprender a ser e a estar rodeando-se do mundo que lhe ensina as competências essenciais para o seu futuro, sem necessidade de depender dos outros. Torna-se assim importante a criança agir sobre o que lhe diz respeito desde cedo. Algumas famílias referiram que: “prepara para as diversas etapas seguintes da vida” (Q3); “construir a sua identidade, liberdade e felicidade” (Q7) e “fica mais responsável” (Q14). É de salientar que foi ainda referido por famílias que o desenvolvimento da autonomia depende de vários fatores, no entanto refere-se que “a criança deverá desenvolver a sua autonomia, no entanto cada um tem o seu “timing” pelo que não se deve insistir demasiado” (Q9). Perante os dados obtidos, afigurou-se importante perceber em que tarefas as crianças eram autónomas, sendo que foi colocada a questão às famílias: “Em que tarefas considera que o seu educando é autónomo?” em que existiam algumas opções e em que também era dada liberdade ao inquirido de dar outras respostas. Salienta-se o facto de os inquiridos terem a possibilidade de selecionarem mais do que uma opção.

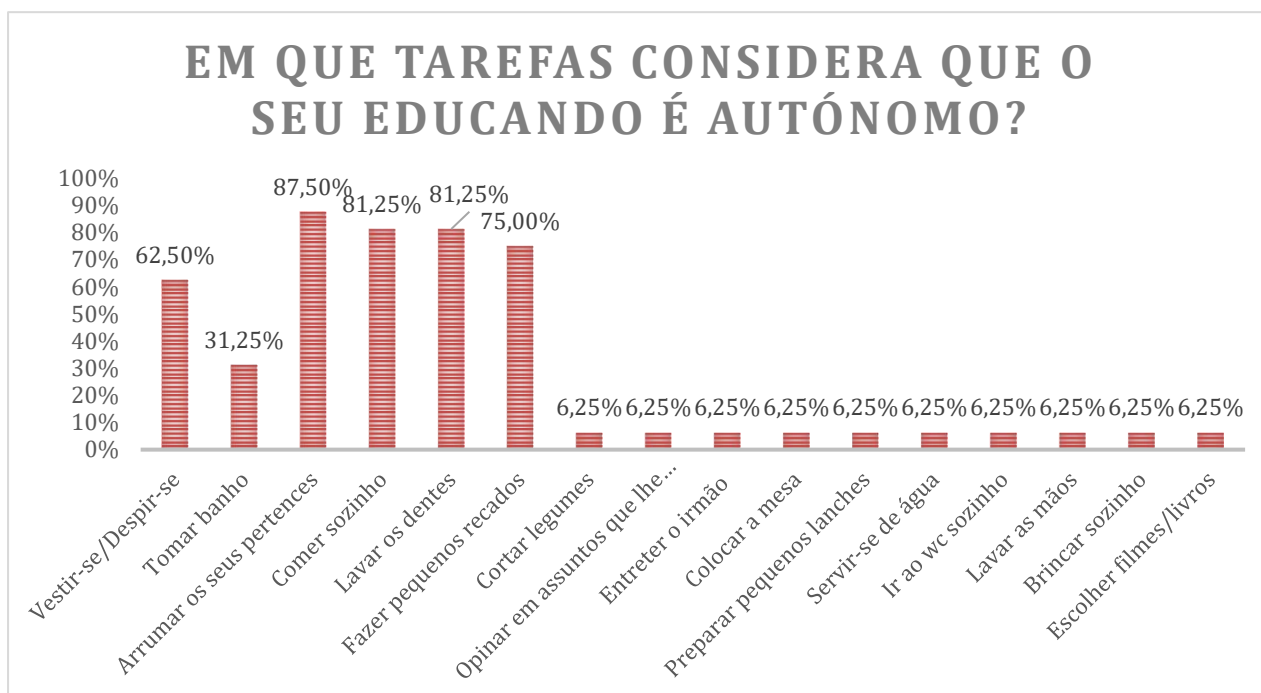


Gráfico 1. Tarefas em que as crianças são autónomas. Dados recolhidos através de questionário.

Tal como mostra o gráfico acima, obteve-se um elevado número de respostas (87,5%) em “arrumar os seus pertences”, seguindo-se das tarefas de “comer sozinho” e “lavar os dentes” em que se obteve 81,25% em cada uma das opções. Seguidamente

temos a tarefa de “fazer pequenos recados” com uma percentagem de 75%. A tarefa “tomar banho” foi a que obteve um número mais reduzido de respostas (31,25%). Os inquiridos referiram outras tarefas em que consideravam que os seus educandos eram autónomos, tais como “colocar a mesa”, “cortar legumes” e “servir-se de água”. Desta forma, percebeu-se que a maioria das crianças eram autónomas em várias tarefas do seu quotidiano, promovendo desta forma a sua autonomia.

No que se refere aos objetivos – **“Compreender de que forma o MEM potencia a autonomia das crianças em jardim-de-infância”** e **“Compreender de que forma a organização do ambiente educativo estimula o desenvolvimento da autonomia das crianças em jardim-de-infância”**, recorreu-se aos registos de observação e aos dados obtidos nos questionários das famílias e da educadora. Optou-se por tratar os dados que dão resposta a estes objetivos em conjunto, visto a interligação dos dados obtidos. Assim, foi colocada a seguinte questão às famílias “considera que no jardim-de-infância é promovida a autonomia do seu educado?”, obtendo-se um consenso na sua resposta, já que todas as respostas foram “Sim” (anexo I). Como forma de justificação das respostas, as famílias demonstraram a sua perspetiva sobre as estratégias promotoras do desenvolvimento da autonomia utilizadas no jardim-de-infância. Desta forma, destaca-se a responsabilização das crianças em tarefas, visto que “as crianças são responsabilizadas por tarefas adequadas à idade e ao desenvolvimento” (Q15). Assim, a “atribuição de tarefas assim como através da escolha de um “responsável” “(Q2) permitem que as crianças se tornem cada vez mais responsáveis e competentes. As famílias também acreditam que o jardim-de-infância tem um grande papel ao promover a autonomia nos momentos de rotina das crianças, tal como demonstram os excertos seguintes: “sinto que principalmente têm muita liberdade para as coisas básicas: beber água, irem à casa de banho” (Q5); “dão espaço à criança para escolher e desenvolver-se na área que mais gosta” (Q12). A perspetiva da educadora vai ao encontro do que é defendido pelas famílias, sendo que esta acrescenta que é importante estabelecer rotinas, “promovendo uma gestão organizada do grupo/tempo e materiais”. Desta forma, foi possível constatar que as crianças eram autónomas nas diferentes rotinas do dia, sendo que tinham oportunidade de escolha da atividade/área que queriam desenvolver, tal como mostra a seguinte tabela:

Tabela 4

*Análise categorial dos registos de observação – Escolha da atividade*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo (exemplos)</b>	<b>Frequência</b>
Autonomia das crianças no jardim-de-infância	Escolha da atividade a realizar pelas crianças	<p>“Durante a tarde, as crianças estiveram a fazer diferentes atividades conforme os seus interesses. Algumas crianças quiseram fazer desenhos, outras quiseram fazer a atividade dos picos e outros alguns jogos. Para além disso, também algumas crianças quiseram fazer recortes. A R., a IP. e a A. sentaram-se numa mesa e pediram para fazer recortes. Disponibilizei-lhes as tesouras e começaram a fazer os seus recortes. A IP. e a R. quiseram cortar pessoas das revistas e depois pediram-me para colar. Dei-lhes folhas coloridas para que elas colassem os seus recortes” (<i>Registo de observação nº 22. Portefólio individual do jardim de infância, p. 80</i>).</p> <p>“De tarde, algumas crianças quiseram realizar aguarelas. Constatei que a GI. e o RO. estavam envolvidos na atividade e me pediam mais folhas assim que terminavam a sua pintura” (<i>Registo de observação nº 29. Portefólio individual do jardim de infância, p. 98</i>).</p> <p>“De tarde, as crianças estiveram a brincar nas áreas e escolheram a atividade que era do seu interesse” (<i>Registo de observação nº 40. Portefólio individual do jardim de infância, p. 127</i>).</p>	9

*Nota.* Excerto de tabela do anexo G. Elaboração própria.

É ainda referido por algumas famílias que a participação das crianças no planeamento é uma estratégia bastante utilizada no jardim-de-infância em que uma das famílias afirma “penso que com as atividades e tarefas em que são responsáveis faz essa promoção” (Q3) e ainda é referido por outra família a ideia de as crianças terem liberdade para escolherem a atividade que querem realizar. Assim, a educadora vai ao

encontro desta ideia afirmando que “a escolha responsável das atividades a realizar constitui também um fator promotor de autonomia” (anexo). Salienta-se o facto de algumas famílias terem referido que o modelo pedagógico do MEM potencia a autonomia das crianças, sendo este um dos princípios do modelo, tal como mostra o excerto: “faz parte do projeto educativo da escola a autonomia das crianças” (Q11). Uma família refere ainda que a heterogeneidade de idades existente nas salas é um dos fatores promotores de autonomia das crianças, visto que as crianças mais velhas ajudam as mais novas, como mostra a tabela seguinte:

Tabela 5

*Análise categorial dos registos de observação – Entreaajuda*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Autonomia das crianças no jardim-de-infância	Entreaajuda entre crianças	<p>“As crianças começaram a vestir as batas depois de terem vindo da sessão. A M. não estava a conseguir apertar a bata, pelo que a R. rapidamente a auxiliou. Também o GU. não estava a conseguir e a R. exclamou: “eu ajudo-te, GU.” (<i>Registo de observação nº 8. Portefólio individual do jardim de infância, p. 39</i>).</p> <p>“A LC. já tinha terminado de almoçar e de forma autónoma começou a ajudar a IS. a comer, visto que ela não estava a querer comer. Reparei que enquanto lhe dava a comida à boca lhe ia dizendo: “tens de comer tudo... não te posso estar sempre a ajudar” (<i>Registo de observação nº 31. Portefólio individual do jardim de infância, p. 104</i>).</p>	2

*Nota.* Excerto de tabela do anexo G. Elaboração própria.

Tal como afirma Silva et al. (2016), “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24). Desta forma, é notório que a heterogeneidade estimula as interações que proporcionam uma maior autonomia das crianças. Centrando-se ainda no modelo pedagógico do MEM foi colocada uma questão à educadora que abordava este tema. A questão colocada foi

“sendo uma sala que segue os princípios do Movimento da Escola Moderna, que fatores considera que potenciam a autonomia das crianças?”. Desta forma, a educadora afirmou que “o espaço e os materiais ao alcance da criança são fatores que promovem a autonomia” (anexo), pelo que vai ao encontro das ideias de Oliveira- Formosinho e Andrade (2011) que afirmam que “a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 11). Os mesmos autores defendem que é importante que a organização dos materiais seja acessível e visível para as crianças recorrendo à etiquetagem para que a criança perceba de forma implícita o que é. Desta forma, estamos a estimular na criança um quotidiano autónomo e de cooperação com o outro. Esta ideia é comprovada através da nota de campo seguinte:

*“O T. estava a arrumar as peças do jogo dos macacos numa caixa quando a M. veio ter com ele e lhe disse: “não é essa caixa! Olha aqui à fotografia (apontando)”. O T. voltou a tirar todas as peças e a colocar na caixa correta” (Registo de observação nº 22. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 80).*

A educadora refere ainda que os instrumentos de regulação do grupo (mapa do tempo, mapa dos responsáveis) são grandes alicerces que estimulam a autonomia das crianças. Vala (2012) vai ao encontro desta ideia ao defender que os instrumentos de pilotagem são importantes em salas de jardim-de-infância, sendo que:

todos os instrumentos de pilotagem devem, sempre que possível, estar ao alcance das crianças, para que estas possam ir regulando o seu trabalho e registando o que pensam ser importante a qualquer altura do dia, pois só assim será possível que estas sejam ouvidas e respeitadas quando se tomam decisões para a vida do grupo. (p. 7)

A nota de campo seguinte mostra a participação ativa das crianças através dos instrumentos de pilotagem, como forma de regulação do grupo e organização do ambiente educativo. As crianças de forma autónoma realizavam as suas tarefas, sem necessitarem do auxílio de um adulto.

*“De tarde, a LC. reparou que não marcavam o tempo há dois dias e de forma autónoma foi buscar as imagens do tempo do dia e do dia anterior. Pintou e pediu que*

*lhe desse a cola para que pudesse colar no mapa. Elogiei a iniciativa dela e ela ficou bastante feliz” (Registo de observação nº 47. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 141).*

No que se refere ao objetivo – **“Perceber qual o papel do educador no desenvolvimento da autonomia numa sala de jardim-de-infância”**, procurou-se obter resposta através dos registos de observação bem como dos questionários realizados. No decorrer de toda a PPS, foi notório que a educadora dava bastante autonomia às crianças nos diferentes momentos da rotina. Nos momentos de higiene, de refeição e da sesta era dada alguma autonomia para que realizassem as suas próprias tarefas sozinhas. No entanto, algumas crianças ainda mostravam necessidade de recorrer ao adulto na hora das refeições, como um incentivo para comer, tal como mostra o registo seguinte:

*“Na hora do almoço, algumas crianças já recorrem a mim para pedir mais comida ou para as ajudar a comer. Tento incentivar as crianças a comer sozinhas, mas algumas precisam que lhes dê algumas colheres para se motivarem a comer” (Registo de observação nº 5. Portefólio individual do jardim de infância, p. 27).*

Acredito que também era dada autonomia às crianças nos momentos de escolha de atividades ou área a desenvolver, sendo que a educadora não intervinha na escolha das crianças. Estas mostravam-se perfeitamente integradas a esta rotina e não recorriam à educadora para questionar sobre o que fazer. Eram as próprias crianças que vinham ter com a educadora e lhe transmitiam o que queriam ou iam fazer.

*“A Gl. pediu à educadora para fazer uma prenda para a mami que fazia anos. A Gl. fez um desenho em que depois a educadora escreveu o que ela queria dizer à mami” (Registo de observação nº 7. Portefólio individual do jardim de infância, p. 34).*

No que se refere às famílias, todas valorizam o papel da equipa educativa na promoção da autonomia das crianças, sendo que valorizam a liberdade que as crianças têm para realizarem as suas tarefas autonomamente bem como a responsabilização das crianças por tarefas. É ainda referido por uma família que considera que “a professora (e auxiliar) têm um papel crucial no estímulo e manutenção da autonomia” (Q4).

Por fim, referente ao objetivo – **“compreender de que forma às famílias podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia”**, recorreu-se aos dados obtidos nos questionários realizados às famílias e a educadora. Desta forma, foi colocada a seguinte questão às famílias “de que forma(s) promove a autonomia do seu educando?”, sendo que esta tinha como intuito perceber as estratégias de promoção de autonomia das crianças utilizadas pelas famílias. Uma das estratégias mais enunciada pelas famílias é o incentivo em que referem afirmações como: “tento sempre que seja responsável pelas coisas que leva quando saímos de casa, principalmente a mochila dos brinquedos” (Q5); “incentivar quando diz que não é capaz de fazer sozinho” (Q12); “incentivar a fazer as coisas, ainda que diga que “não consegue” (Q15). Assim, é possível perceber que as famílias procuram dar o incentivo para que as crianças façam as tarefas autonomamente, sem que necessitem do constante reforço ou presença do adulto. No entanto, é referido por algumas famílias que é essencial que previamente exista uma explicação de como fazer para que a criança perceba como se faz e possa imitar o adulto. Desta forma, progressivamente a criança apropriasse da sua realização e deixa de necessitar do adulto. Apesar disso, é importante que existam elogios e encorajamento por parte da família. Existem ainda duas famílias que referem que utilizam algumas atividades para promover a autonomia dos seus educandos como mostram os excertos seguintes: “temos um calendário visual no frigorífico com rotinas, tarefas... que é ela que vai gerindo. É uma brincadeira, mas ajuda” (Q5) e “fazendo jogos” (Q6). As ideias anteriormente descritas vão ao encontro do que é defendido por Brazelton e Sparrow (2004), a família deve proporcionar a autonomia das crianças em diferentes ações básicas do quotidiano. Assim, deve ser dada oportunidade à criança de realizar as suas tarefas autonomamente dando-lhes tempo e o espaço necessário, para que progressivamente a presença do adulto possa ser dispensada.

A educadora quando questionada sobre o papel das famílias na promoção da autonomia das crianças realça a ideia de que é essencial que exista uma relação harmoniosa entre a escola e a família, tal como demonstra o excerto: “a família e a escola são duas componentes fundamentais no desenvolvimento harmonioso de cada criança. As ações quer da escola quer da família devem ser complementares e enriquecedoras mutuamente”. Esta ideia vai ao encontro do que Hohmann e Weikart (2011) defendem que as famílias e educadores devem fortalecer a confiança e o respeito uns pelos outros para que em conjunto tenham a capacidade de promover

aprendizagens significativas para a criança. Desta forma, a criança sente-se valorizada e a sua integração no ambiente educativo será bastante positiva, visto que o vê como um sitio seguro e em que pode confiar.

Foi ainda colocada uma questão às famílias que se referia à autonomia dos seus educandos, sendo que a questão foi “considera o seu educando uma criança autónoma?”. Embora consciente de que este tipo de questão poderia conduzir pelo seu conteúdo e formulação a uma percentagem elevada de concordância, considerou-se que a justificação à mesma poderia trazer interessantes contributos para a análise. Salienta-se que se obteve 87% de respostas afirmativas, sendo que duas famílias (13%) não responderam à questão, tal como consta do gráfico em anexo I.

Foi solicitada a justificação da resposta ao qual se obteve diferentes respostas. Destaca-se a ideia de que as crianças demonstram gosto por serem autónomas nas suas tarefas, como mostram os excertos seguintes: “bastante autónoma, sinto que ela aprecia fazer sozinha muitas tarefas” (Q1); “desde cedo. Ela tem orgulho em saber fazer e participar nas tarefas. Ela gosta e tem prazer em fazer o que lhe diz respeito ou a quem ela gosta” (Q4); “tem a capacidade e vontade de ajudar numa série de tarefas, em casa” (Q15). Estas afirmações vão ao encontro do que é defendido por Hohmann e Weikart (2011) que afirmam que as crianças demonstram gosto e orgulho por realizarem as suas tarefas sozinhas e sem necessitarem da ajuda do adulto, o que as torna crianças mais autónomas, confiantes e competentes. Algumas famílias referem ainda que a idade das crianças pode influenciar a sua autonomia. Desta forma, estas famílias consideram que os seus educandos são autónomos para a sua idade, realizando várias tarefas de forma autónoma como vestir, calçar e comer. No entanto, existe uma família que refere que o seu educando “não consegue ainda fazer muitas tarefas sozinha, mas caminha para lá” (Q6). É ainda referido por algumas famílias que os seus educandos pedem ajuda à família para decidirem o que vão fazer ou vestir, como mostram os excertos seguintes: “na escolha de jogos/atividades ainda pede uma direção aos pais (o que é que posso fazer agora?)” (Q9); “por vezes, mostra resistência a algumas atividades, mas é claramente uma questão de preferência – de não gostar de determinados rituais (como vestir o pijama ou a roupa)” (Q15).

### 3.5 Conclusões do estudo

Após a análise dos dados é possível chegar a algumas conclusões. No que se refere às concepções de autonomia dos sujeitos inquiridos, os dados evidenciam uma ideia clara de autonomia da criança, sendo que a valorizavam para o desenvolvimento integral da criança. Silva et al. (2016) defendem que a autonomia deve ser entendida como a capacidade da criança fazer as suas próprias escolhas, tomando as suas decisões de forma cada vez mais responsável, zelando pela sua segurança e bem-estar nas diferentes situações do seu quotidiano. As ideias das famílias e da educadora vão ao encontro do que é descrito por Silva et al. (2016), sendo que demonstram ter uma ideia clara da sua importância para o desenvolvimento da criança.

Em relação à importância atribuída à autonomia pelos inquiridos, com base nos dados recolhidos através dos questionários às famílias e educadora percebeu-se que estes atribuem um grau de importância muito elevado no que se refere à importância que a criança seja autónoma. Salienta-se o facto de considerarem que é benéfico para as crianças serem autónomas nas suas tarefas, visto que desta forma estas se sentem valorizadas enquanto elementos pertencentes a um grupo. Acredita-se que ao se tornar autónoma, a criança está a preparar-se para o seu futuro, criando a sua identidade e liberdade. A construção da autonomia assume o papel de responsabilidade da criança por tudo o que a envolve (Papaila, Olds & Feldmann, 2001). De acordo com Mogilka (1999) na “autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social” (p. 59). Deste modo, torna-se evidente que é essencial que a criança se torne autónoma, sendo que para isso tem de existir um estímulo por parte da família e da escola.

Procurou-se compreender de que forma o MEM potencia o desenvolvimento da capacidade de autonomia das crianças. Os dados obtidos através da análise dos registos de observação e dos questionários às famílias e educadora cooperante, apontam para o modelo pedagógico do MEM que se centre na criança como o agente do seu processo educativo, o que vai ao encontro do que defendem Silva et al. (2016) quando referem que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagens supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9). Foi notório, através dos dados obtidos, a percepção de que o modelo pedagógico estimula a autonomia das crianças através de diferentes fatores, como a

heterogeneidade ao nível das idades, a organização do espaço, tempo, materiais e grupo e, ainda, pela possibilidade da criança ter um papel ativo em sala. No que se refere à heterogeneidade, este revelou-se ser uma das características do MEM que demonstra o desenvolvimento da autonomia por parte das crianças, tal como afirma Folque (1999, p. 9) em:

Os grupos do MEM são constituídos por grupos com crianças de várias idades e que, todos os anos, integram crianças novas assim como crianças que já foram socializadas nesta organização. Os mais velhos explicam os procedimentos aos mais novos, e estes, começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais.

Para isto, o educador tem um papel fulcral ao ir ao encontro dos princípios do MEM. De acordo com Niza (2013), “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores” (p. 127). Desta forma, tanto as crianças como o educador têm papel ativo na organização do ambiente educativo para que este seja profícuo a aprendizagens significativas para as crianças.

Pela análise dos registos de observação e dos dados provenientes dos questionários, foi possível perceber que a organização do ambiente educativo tem um papel importante no desenvolvimento da autonomia das crianças. Desta forma, é essencial que todo o ambiente educativo esteja organizado de forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, tendo estas uma voz ativa na sua organização. Silva et al. (2016) referem que “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (p. 26). Assim, penso que se tornou notório que o grupo demonstrava uma plena consciência do espaço e materiais existentes, fazendo uma utilização adequada e diária de muitos dos recursos existentes. Denotou-se que as crianças eram autónomas em vários momentos do dia, como nas idas à casa de banho, na hora da refeição ou na escolha da atividade a realizar. Deste modo, verificou-se que a organização do tempo também é algo importante, visto que a rotina deve respeitar os ritmos de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem sempre tendo em conta uma dinâmica de participação ativa no quotidiano do grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Também os instrumentos de pilotagem se tornaram um elemento significativo para o grupo, visto que estes instrumentos são a imagem do que acontece em sala, mostrando a participação ativa das crianças em vários momentos do dia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Tal como afirma Folque (1999), “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9). Denotou-se que as crianças eram bastante autónomas na realização das tarefas de que ficavam encarregues, não sendo necessário a ajuda do educador para as realizar.

O educador tem para as famílias inquiridas um papel fulcral na promoção da autonomia das crianças, dando-lhes espaço e tempo para que sejam autónomas nas suas tarefas. Folque (1999) refere que “o papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p. 11). Observei que as crianças deste grupo têm autonomia para a realização de tarefas e/ou atividades, sem terem de pedir constantemente o consentimento da educadora ou questiona-la sobre o que fazer. Dando este espaço às crianças, estas tornam-se progressivamente mais autónomas e independentes. Acredito que o educador tem também o papel essencial na organização de todo o ambiente educativo para que este responda às necessidades de cada criança. Desta forma, os educadores de infância que seguem os princípios do MEM assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2013, p. 139).

Por fim, recorrendo aos dados recolhidos nos questionários das famílias e da educadora cooperante, constatou-se que as famílias tinham um papel ativo no desenvolvimento da autonomia dos seus educandos. As famílias valorizavam a autonomia e davam espaço à criança para que esta pudesse tornar-se autónoma. Foram ainda referidas algumas estratégias utilizadas para impulsionar esta autonomia, sendo que consideravam ainda que tanto o jardim-de-infância como a família têm o papel de desenvolver a criança para que esta se torne numa criança autónoma. A família torna-se o primeiro elemento que estimula a vida social das crianças, sendo, portanto, essencial que “a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade” (Vasconcelos, 2007, p.112). De acordo com Niza

(2013), o jardim-de-infância deve promover encontros entre educadores e as famílias, de modo a garantir o desenvolvimento das crianças de forma participada e dialogada entre os intervenientes.

As conclusões do estudo vão ao encontro do que afirma Vasconcelos (2007):

“O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (p. 112).

#### **4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA**

O presente capítulo tem como propósito apresentar e refletir sobre o percurso vivenciado em contexto de creche e de jardim-de-infância, bem como as aprendizagens adquiridas para a minha prática profissional e os valores subjacentes à minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância. A identidade de um profissional é alcançada ligando a teoria à prática, sempre tendo em consideração os diferentes intervenientes. Tal como afirma Sarmento (2009), “a construção da identidade profissional requer sempre a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (p. 48). Desta forma, é notória a importância dos estágios que realizei, visto que contactei com a realidade prática tendo em conta os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação. Assim, acredito que é bastante benéfica a possibilidade de contar com duas realidades distintas, a da creche e a do jardim-de-infância. Considero que todos os intervenientes do meu percurso tiveram uma contribuição significativa para a construção da minha identidade. Matias e Vasconcelos (2010) afirmam que “os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objetivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais” (p. 20). Tal foi possível verificar desde o primeiro dia em que as educadoras cooperantes confiaram em mim para interagir com os grupos, bem como ser responsável por algumas tarefas.

*“Ao longo da semana fui participando em todas as rotinas da sala. Considero que os primeiros dias foram bastante confusos para mim, pois em certos momentos da rotina são alguns acontecimentos que acontecem em simultâneo o que me causava alguma desorientação. Apesar disso, fui sempre orientada pela educadora e auxiliar em todos os momentos da rotina. Sempre que necessitava questionava a equipa de sala sobre os diferentes momentos e especificidades de cada criança”* (Excerto da reflexão semanal nº1. Portefólio individual do jardim-de-infância, p. 237).

Considero que foi notória a progressão ao longo dos dois estágios, o que me fez sentir cada vez mais à vontade e sem receios de intervir com as crianças.

O contexto de creche foi uma experiência bastante gratificante e desafiante da qual levo grandes ensinamentos para a minha prática pedagógica futura. De facto, o estágio em contexto de creche foi muito importante para mim, visto que nunca antes tinha estado com crianças tão pequenas ao nível profissional. Todos os estágios que tinha realizado até ao início da PPS I foram em contexto de jardim-de-infância e constatei grandes diferenças na creche. Na creche, percebi que é importante que exista um ambiente caloroso, afetuoso e atento à individualidade de cada criança. Logo nas primeiras semanas, percebi a importância atribuída às rotinas diárias e as atividades livres que surgiam dos interesses das crianças. De facto, em contexto de creche as rotinas diárias ocupam grande parte do dia e tal como afirma Portugal (2012) “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (p. 5).

Em ambos os contextos, a minha prática centrou-se nas crianças, sendo que privilegiei os seus interesses e necessidades, tendo em conta as características de cada uma das crianças do grupo. Considerei essencial que fosse estabelecida uma relação de proximidade com as crianças, baseada no afeto, respeito e compreensão. Brazelton e Greenspan (2009) defendem que o adulto deverá ser um modelo para as crianças, sendo que é através do carinho que as aprendizagens das crianças começam. Nesse sentido, torna-se importante a criança estabelecer relações afetivas e seguras que permitam que se sinta bem naquele lugar (Brazelton & Greenspan, 2009). Desta forma, sinto que deixei a minha marca nos grupos de crianças e que me viam como um elemento de referência em sala, como mostram os excertos:

*“Ao chegar à sala, O Ma., o SM. e a J vieram ter comigo e demos um abraço coletivo. O Da e o Di também me vieram saudar e sorrir para mim” (Registo de observação nº 42. Portefólio individual da creche, p. 146).*

*“A MC. quando me viu chegar veio a correr ter comigo e abraçou-me. Dei-lhe um beijinho e os bons dias” (Registo de observação nº 10. Portefólio individual de jardim-de-infância, p. 44).*

Acredito que o estabelecimento desta relação possibilitou uma maior facilidade de integração no contexto educativo, bem como na minha intervenção com o grupo. A relação de proximidade com as crianças assume um dos princípios da minha prática pedagógica, visto considerar essencial o estabelecimento de uma relação positiva com as crianças. Acredito que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 8).

Considero ainda essencial que o educador de infância seja um ouvinte da criança, conhecendo cada uma delas. O educador deve ter a capacidade de compreender que a criança possui uma curiosidade natural sobre o mundo que a rodeia, sabendo escutá-la, considerando e estimulando as suas opiniões de forma a garantir a sua participação no processo educativo e valorizando os seus saberes como fundamentos para novas aprendizagens (Silva et al., 2016). Considero que a criança deve ser considerada como o sujeito e agente do seu processo educativo, tendo esta oportunidade de escolha e decisão. Valorizando as descobertas e saberes da criança, estimula-se o desenvolvimento da criança. No decorrer da minha prática, tive em consideração o princípio da participação ativa das crianças, pois acredito que as crianças devem fazer parte do seu processo educativo, tendo uma voz ativa. Cabe ao educador respeitar as suas características, necessidades e interesses e forma a adequar a sua prática a todas as crianças. Acredito que o educador deve ser capaz de satisfazer os interesses e necessidades das crianças, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e a desenvolver nelas a autonomia e a independência necessárias para participar de forma ativa na sociedade (Silva et al., 2016). As crianças tinham uma participação ativa em todos os momentos da rotina, sendo que eram eles que faziam as suas próprias escolhas.

*“O B. quis escrever os nomes dos amigos e pegou nas placas dos nomes das crianças e esteve a copiar os nomes para uma folha. Pediu que lhe lesse o que ia*

*escrevendo e eu elogiei-o pelo que estava a fazer. O B. disse ao GU. que tinha estado a escrever o nome dele ao que o GU. disse “obrigada B.” esboçando um sorriso” (Registo de observação nº 20. Portefólio individual do jardim de infância, p. 74).*

Na minha prática pedagógica privilegio o brincar, pois acredito que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Considero essencial o educador proporcionar tempo e oportunidades para brincar, sendo que pode observar e envolver-se nas brincadeiras, sem interferir. Desta forma, estamos a encorajar e a valorizar a criança quando brinca.

*“Quando cheguei, o grupo estava na sala do lado. A J. veio na minha direção com um prato e uma colher nas mãos. Começou a dar-me à boca ao que retribui o gesto, imitando que estava a comer. Ela riu-se ao fazer a brincadeira e quando lhe mostrei que comia” (Registo de observação nº 58. Portefólio individual da creche, p. 105).*

*“No recreio, a CA. quis que eu fosse brincar com ela. Pediu que brincasse aos polícias e ladrões ao que também se juntou a brincar o T., o LU., o GU. e a A. Envolvi-me na brincadeira com as crianças e elas estavam felizes pela minha participação ativa na sua brincadeira” (Registo de observação nº 13. Portefólio individual do jardim de infância, p. 54).*

Homem (2009) defende que “o brincar é realmente uma forma de actividade complexa, que envolve a criança física, mental, social e emocionalmente, revelando os seus sentimentos, experiências e reacções a essas mesmas experiências (desejos, receios, percepção de si própria, entre outros)” (p. 23). O brincar está bastante presente no jardim-de-infância, sendo este um momento em que se dá espaço à criança para explorar. No que se refere à creche, o brincar tem uma grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também “possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos papéis sociais e de compreensão das relações afectivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento” (Homem, 2009, p. 23). Acredito que é essencial promover o brincar na educação de infância enquanto promotor de desenvolvimento e aprendizagens essenciais como afirma Lino (2014, p. 152):

Envolver as crianças no desenvolvimento de atividades educacionais e proporcionar-lhes escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação na aprendizagem

e desenvolvimento. Isto permite fornecer às crianças as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática.

Assim, considero que dou grande importância ao brincar, privilegiando esses momentos e participando nas brincadeiras, sempre que solicitada.

Para além do que é apresentado anteriormente, é minha intenção promover uma relação positivas e de confiança com as famílias. Considero que “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 100). Saliento o facto de considerar importante a existência de uma boa relação entre a escola e a família, para que a criança se sinta segura no espaço escolar. Desta forma, considero que consegui estabelecer uma relação de confiança com as famílias das crianças de ambos os contextos que me viam como um adulto de referência, com quem partilhavam diversas situações.

*“A MC. veio ter comigo ao que lhe dei os bons dias e ela me abraçou. A mãe partilhou comigo que o fim de semana não tinha corrido muito bem, porque a MC. tinha feito muitas birras. Eu acrescentei: “aquí a MC. porta-se sempre muito bem... nunca faz birras”. Ao saber que seria o meu último dia na instituição, a mãe da MC. aproveitou para se despedir de mim e agradecer por tudo o que fiz ao longo dos últimos meses com o grupo” (Registo de observação nº 62. Portefólio individual do jardim de infância, p. 171).*

Considero que o trabalho de equipa é fundamental para a criação de um clima de entajuda e cooperação na sala. Hohmann e Weikart (2009) salientam que o trabalho de equipa permite a partilha de ideias bem como de responsabilidades, de forma a promover um clima harmonioso entre os diferentes intervenientes. Desta forma, todos os intervenientes são envolvidos na prática pedagógica, sem que existam restrições. No decorrer da PPS em ambos os contextos, tive sempre em consideração de incluir as equipas no que desenvolvia, de forma a que estas também me ajudassem a melhorar a minha prática pedagógica. É de salientar que senti que as equipas de sala também me incluíam nas vivências das crianças, fazendo partilhas e responsabilizando-me por algumas tarefas.

*“Quando cheguei à sala após a hora do almoço, a auxiliar contou-me que lhes tinha contado uma história da fada das cores e que eles tinham feito um desenho. As*

*crianças quiseram vir-me mostrar as suas produções e eu elogiei todos os desenhos.”* (Registo de observação nº 19. Portefólio individual do jardim de infância, p. 70).

De acordo com Costa e Caldeira (2015), ser-se educador de infância é:

É saber que se está preparado para abraçar tal profissão, desígnio esse que obriga à aquisição de habilitações necessárias ao exercício dessa ocupação. Mas a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio (p. 126).

Acredito que a minha identidade profissional em que me revejo hoje enquanto futura educadora de infância se encontra sempre em reformulação, devido a experiências vivenciadas e ao que estará por vir no futuro. Desta forma, acredito que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48). Assim, considero que a minha profissionalidade como educadora de infância se constrói com base nas vivências com todos os intervenientes do contexto educativo (famílias, equipa e crianças), sendo as crianças o principal alicerce para a construção do meu “eu” profissional.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente capítulo tem como objetivo identificar as dimensões mais significativas do meu trabalho nos contextos educativos de creche e jardim-de-infância para a construção da minha identidade profissional. Apresentarei ainda as considerações finais acerca do estudo realizado.

A experiência em creche foi de facto fantástica e deu-me muito prazer. Cada vez que pensava no dia seguinte e do que podia realizar com as crianças ficava com grandes expectativas e quando tudo corria bem era muito gratificante ver os sorrisos e o entusiasmo das crianças. A evolução de cada criança foi algo que observei ao longo da PPS I. Cada dia que passava observava uma nova conquista nas crianças. Todos os dias era uma nova palavra, uma nova aquisição, um novo comportamento. Desta forma, considero que “os aspetos mais atraentes do trabalho em creche passam pela possibilidade de apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima

com a criança” (Portugal, 2000, p. 87). Também a experiência em contexto de jardim-de-infância foi bastante importante para mim. Fiz de facto bastante aprendizagens que levo para o meu futuro profissional. Considero que consegui criar uma relação positiva com base nos afetos e confiança com as crianças do grupo e que isso tornou-se bastante significativo para elas e para mim<sup>10</sup>. Acredito que o educador deve respeitar a individualidade de cada criança e proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças. O educador deve ainda adequar a sua prática em função do grupo e ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças de forma a criar um ambiente positivo.

Foi neste sentido que durante todo o percurso em ambos os contextos dei especial importância ao processo reflexivo. Creio que é a partir da reflexão e do questionamento que fazemos acerca de nós próprios que podemos aprender, melhorar e crescer ao nível profissional. Só é possível melhorarmos e repensarmos a nossa prática se a vivenciarmos. Para que este caminho fosse possível, também as profissionais de educação que se cruzaram comigo neste percurso foram fundamentais. Ao partilharem esta experiência comigo, puderam-me transmitir segurança, confiança e à vontade para que pudesse agir na prática. Foram também muitos os ensinamentos que me foram passando e que levarei comigo para o futuro. Considero que aprendi, questionei-me e experienciei diferentes situações que me fizeram crescer.

No que se refere ao estudo realizado, considero que aprendi bastante e que a procura de resposta se tornou um desafio para mim. A meu ver, consegui cumprir com todos os meus objetivos de estudo, sendo que os dados recolhidos foram essenciais para que chegasse a algumas conclusões. No entanto, é de salientar que o curto espaço de tempo para a realização do estudo se tornou uma limitação. Na existência de mais tempo para a realização do estudo, seria possível fazer um maior número de observações das crianças e alargar a amostra referente às famílias a outras salas do jardim-de-infância. Desta forma, o estudo tornar-se-ia mais rico e significativo. Passando por este processo, saliento que a autonomia é uma das competências a ser

---

<sup>10</sup> “Após o lanche, a IS. veio ter comigo e perguntou-me:

IS: porque é que vais embora?

Estagiária: porque agora tenho um trabalho muito importante para fazer...

IS: mas eu não quero que vás embora

Estagiária: eu sei, mas eu vou voltar um dia destes para vos visitar. Pode ser?

A IS. acenou com a cabeça e deu-me um abraço e um beijinho.

(Registo de observação nº 62. *Portefólio individual do jardim-de-infância*, p. 172).

desenvolvida nas crianças desde cedo, para que estas possam executar as suas tarefas sem necessitarem do auxílio do adulto. Para que isto seja possível, é importante o papel das famílias ao estimularem as crianças para que sejam autónomas em várias tarefas diárias (vestir, calçar, comer), valorizando as suas conquistas e permitindo que a criança erre para aprender. Também foi possível perceber que o jardim-de-infância tem também um papel de promotor da autonomia, nomeadamente ao nível da organização do ambiente educativo. Ao tornar o ambiente acessível e ao encontro dos interesses das crianças, potencia a que estas o explorem e utilizem de forma consciente e autónoma. O facto do modelo pedagógico do MEM defender que a criança deve ter uma participação ativa na sua vida também se torna um dos promotores da autonomia das crianças. Desta forma, conclui-se que as famílias, a equipa educativa e a forma como o ambiente educativo está organizado promove uma maior autonomia das crianças.

Concluindo, posso afirmar que a prática profissional realizada nos dois contextos foi bastante positiva e enriquecedora a nível profissional e pessoal. Acredito que tenha deixado a minha marca a todas as crianças do grupo bem como às equipas educativas que tão bem me acolheram. Também todas as crianças e as equipas deixaram a sua marca na minha vida, tanto ao nível pessoal como profissional, pois acredito que os momentos vivenciados por mim ao longo das PPS's não serão esquecidos.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, 40-43.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu mundo*. Queluz: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Queluz: Editorial Presença.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Câmara Municipal de Lisboa. (s.d.). Consultado a 15 de janeiro de 2019, em <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-da-X>
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Chokler, M. H., (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 9-11.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série- A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferri, G. (2015). O papel dos adultos nos processos educativos. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 35-37

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In: Escola Moderna Nº 5 – 5ª série. pp. 5-12.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de educação de infância*, 88, 21-24.
- Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e responsabilidade. A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 35-37
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre educação*, 25(3), 137-154.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 17-41.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP.
- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & educar*, 19, 106-115.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Modelos Curriculares para a

- Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação (pp. 123-140). Lisboa: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In J. Oliveria Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de psicologia*, 27(1), 99-108.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, 1, 85-106
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299.

- Ribeiro, A. C. M. & Cabral, S. M. C. (2015). "Aqui nós participamos!" A participação das crianças na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa* (pp. 240-250).
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus soci@l*, 1(2), 47-65.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdos: Exemplo de Aplicação Técnica para a Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília: DF
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Szanto, A. (2015). A actividade autónoma como forma de vida. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 17-18.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1-22).
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 6-8.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. In: *Escola Moderna* Nº 42- 5ª série. 5-12.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da

Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

**Documentos orientadores consultados:**

Projeto curricular de sala, 2018

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio individual do jardim-de-infância**

O portefólio individual encontra-se guardado na pen drive com o título: "Portefólio PPS II\_Ana Sofia Alves".

## **Anexo B. Transcrição da entrevista realizada à Diretora Pedagógica do estabelecimento educativo**

### **TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DIRETORA PEDAGÓGICA**

#### **BLOCO B. DEFINIÇÃO DO PERFIL DO/A ENTREVISTADO/A**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

quando estava como vocês nas salas, não tinha ideia da quantidade de tempo e de esforço que é necessário.

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

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

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

acontecer, a selecionar visitas, a marcar visitas, a marcar transporte. Pronto, é todo um esforço de organização, de planeamento e de gestão.

#### **D. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PRÉ-ESCOLAR**

**D1. Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento. Que especificidades aponta na organização e funcionamento do jardim-de-infância?**

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

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

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

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

mas também um olhar de fora que nos obriga a um distanciamento que também é importante. Portanto, achamos que sim, achamos que as coisas estão num bom caminho e com um bom clima.”

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

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

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

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

Nós temos algumas notas do que é queremos que a nossa missão seja. Em termos de missão tem que aparecer, que reflete a nossa identidade, sobretudo esta componente artística muito forte, uma componente artística que reflete o pensamento crítico e reflexivo, que nós também queremos que as nossas crianças tenham e os nossos colaboradores, aliada a esta componente estética que para nós também é muito importante e achamos que

é muito visível para quem entra na nossa instituição, não só a parte visual, a parte da arte visual, mas como todas as outras, portanto esta importância em termos estéticos. Depois, tem muito a ver com toda a formação pessoal e social apoiada no nosso movimento, que é o MEM, no sentido da democracia, do respeito, de uma participação ativa, das crianças terem uma voz de aprenderem a escolher, aprenderem a decidir, ser responsáveis por esse percurso, e todo um processo muito de parceria com as famílias, e portanto integrar as famílias também num processo educativo, e na escola e na vida dos filhos no fundo. E depois, tudo isto inserido num quotidiano democrático, otimista e de esperança. Portanto, queremos tudo isto aqui equilibrado: arte, estética, pensamento crítico, reflexivo, e queremos no fundo crianças felizes. Portanto isto será a nossa missão, agora não é pouca coisa e portanto queremos torná-la num texto mais coerente.

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

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

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

mas as coisas têm que ser coerentes e trabalhadas, e portanto isso não impede que se faça um trabalho de pensar somos isto, mas também somos... Portanto vamos ver o que vamos fazer, tem é que se perceber muito bem toda a coerência da ação.”

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

- Respondida na D4

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

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

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

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

- “Como descrevo, é um trabalho sistemático, não paramos de gerir recursos, daquilo que temos, o que potencializar, articular. As instalações a mesma

coisa, a [instituição] é uma obra inacabada, e este trabalho também é inacabado, estamos sempre o que vamos fazer a seguir e o que é que vamos remodelar, e que sala é que vamos abrir a seguir, e com as pessoas também, portanto no fundo é um investimento. É um investimento que dá frutos obviamente, mas que o caminho é sempre para melhorar.”

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

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

**E. GESTÃO E LIDERANÇA DE EQUIPA**

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

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

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

- Respondida anteriormente

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

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

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

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

falar de seres humanos e, portanto, com algumas crianças chegamos mais depressa que outras, de acordo com o perfil das equipas e de acordo com o perfil das crianças e famílias. Mas há um esforço consciente de estabelecimento destas relações de afetividade.”

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

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

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

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

tem a ver com aquilo que nós somos enquanto profissionais de educação e de psicologia, porque as duas coisas andam de mãos dadas.”

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

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

### **F. INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS**

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

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

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

### **G. PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

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

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

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

- No fundo, é um pouco o que já disse. Acho que é mesmo uma participação efetiva. Acho que podemos fazer mais ainda em termos de gestão, portanto serão as novas metas. é colocá-los mais do nosso lado, a integrar as reuniões onde fazemos os projetos, o projeto educativo. Portanto, se calhar um bocadinho por aí. Há certos instrumentos que nós ainda não conseguimos integrar tão efetivamente os pais como gostaríamos. Portanto, integramos sempre porque temos o feedback de avaliação, mas temos de pensar noutras estratégias para os integrar. De qualquer das maneiras, esta casa... os pais são sócios, é uma associação. Portanto, em toda a parte da gestão todos os pais têm direito de participar nas reuniões de assembleia e têm direito a votar em várias questões internas que são importantes. Portanto, nesse sentido, temos uma abertura muito grande aos pais. Não vêm muitos à assembleia... Na parte desta gestão temos dificuldade. Depois, conseguimos ao longo dos anos, nem sempre, que alguns pais integrem os órgãos de gestão, como

a assembleia, conselho fiscal. Este ano não temos... Temos um tio... Mas não temos pais nos órgãos de gestão. **[E ao nível da avaliação também sentem dificuldades? - Estagiária]** Da avaliação penso que não, porque já temos esta estrutura montada há algum tempo e, portanto, acaba por haver um feedback muito significativo. Já conseguimos...É difícil quando os processos não estão sistematizados. Agora cada vez que uma atividade está no PAE é avaliada, é feito o levantamento estatístico no final do ano e no início. Em termos de todos os serviços, as coisas já estão montadas e já conseguimos perceber o feedback. Claro que temos ideias para fazer as coisas de outra maneira, eventualmente no nosso site criar um blog de opiniões e de uma ligação maior e podermos fazer mais. São as novas ideias, vamos ver...

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

- Sou um membro da equipa como as minhas colegas e, portanto, esse esforço também passa por mim e também muitas vezes começa. Começa na direção, porque muitas vezes somos nós que abrimos às vezes as portas aos pais. Portanto somos o primeiro rosto, no sentido em que apresentamos a instituição. Isso é muito importante. Depois, ao longo dos tempos vamos perdendo esta ligação tão forte porque, outros protagonistas assumem como as equipas de sala, que assim é que é não é. Muitas vezes assumimos esta ligação com os pais quando as coisas correm menos bem, em que nós somos chamadas a intervir e a falar e a relacionar. De qualquer das maneiras, eu acho que as pessoas habituaram-se a ver-nos pela instituição e, portanto, também já há um clima mais informal e uma ligação mais próxima. **[Repetição da questão a pedido da entrevistada]** Depois tem a ver com todas as estratégias que nós vamos impulsionando, por exemplo, a professora de inglês está muitas vezes exterior... As atividades socioeducativas... os pais não percebem o que se está a passar.... Fazer quase a ligação, ser o elo, não é? Então o que é que se está a passar nesta aula, o que se está a passar a seguir. Ensinou esta canção, então envie-me esta canção para enviar aos pais, para os pais perceberem o que estão a fazer na aula de inglês. A professora vai enviar-me e eu vou enviar às equipas, porque acho que é uma relação mais próxima e, portanto, são as equipas que devem mandar. No fundo fazemos a ponte entre os diversos intervenientes de forma a que os pais também percebam a instituição em que estão e também se sintam ligados.

## **H. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

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

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

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

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

## Anexo C. Questionário da educadora cooperante



### Questionário

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 sua participação neste questionário, sendo que toda a informação recolhida é anónima e servirá exclusivamente para fins académicos. Agradeço a sua participação!

1. O que entende por autonomia da criança?

---

---

---

---

2. Considera importante que as crianças sejam autónomas nas suas tarefas?

(Assinale a sua resposta com um X)

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

Justifique a sua resposta

---

---

---

---

3. De que forma(s) promove a autonomia das crianças no jardim-de-infância?

---

---

---

---

---

4. Sendo uma sala que segue os princípios do Movimento da Escola Moderna, que fatores considera que potenciam a autonomia das crianças?

---

---

---

---

---

5. Considera que a família tem um papel importante na promoção da autonomia do seu educando?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

A estagiária,

Sofia Alves

## Anexo D. Questionário das famílias



### Questionário

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!

Informações do seu educando (Assinale as suas respostas com um X)

#### Idade

3 anos  4 anos  5 anos

#### Sexo

M  F

1. O que entende por autonomia da criança?

---

---

---

---

2. Considera importante que a criança seja autónoma nas suas tarefas?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

Justifique a sua resposta

---

---

---

3. Em que tarefas considera que o seu educando é autónomo? (Assinale com um X a/s sua/s opção/ões)

Vestir-se/despir-se

Comer sozinho

Tomar banho

Lavar os dentes

Arrumar os seus pertences

Fazer pequenos recados

Outra: \_\_\_\_\_

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

---

---

---

---

5. Considera que no jardim-de-infância é promovida a autonomia do seu educando? (Assinale a sua resposta com um X)

Sim  Não

Justifique a sua resposta

---

---

---

---

6. Considera o seu educando uma criança autónoma? (Assinale a sua resposta com um X)

Sim  Não

Justifique a sua resposta

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

A estagiária,

Sofia Alves

## Anexo E. Grelha de análise dos dados recolhidos no questionário à educadora cooperante

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Conceção de autonomia	Importância para o desenvolvimento	"é a competência da criança de realizar sozinha e em consciência determinada ação"	1
	Momentos em que a criança pode ser autónoma	"a criança pode ser autónoma na higiene, alimentação, vestuário, mas também na escolha das atividades, na tomada de decisões e opiniões e responsabilidades"	1
Importância da autonomia da criança na realização de tarefas	Importância para o desenvolvimento	"a autonomia da criança está efetivamente ligada ao seu desenvolvimento social e psicomotor"	1
	Benefícios	"a competência da autonomia permite que a criança se sinta valorizada enquanto pessoa e elemento do grupo e permite-lhe realizar inúmeras ações"	1
Promoção da autonomia da criança no jardim-de-infância	Gestão de grupo e ambiente educativo	"promovendo uma gestão organizada do grupo/tempo e materiais"	1
	Papel do educador	"proporcionando ações e escolhas responsáveis"	1

Potencialidades do MEM na promoção da autonomia	Organização do ambiente educativo	“o espaço e os materiais ao alcance da criança são fatores que promovem a autonomia”	1
	Instrumentos de pilotagem	“assim como os instrumentos de regulação do grupo – mapa de tarefas: presenças, tratar da natureza (plantas e peixes), buscar a fruta, colocar as cadeiras correspondentes ao número de crianças, marcar o tempo, calendário, ...”	1
	Atividades	“a escolha responsável das atividades a realizar constitui também um fator promotor de autonomia”	1
O papel das famílias na promoção da autonomia	Importância da ligação escola-família	“a família e a escola são duas componentes fundamentais no desenvolvimento harmonioso de cada criança. As ações quer da escola quer da família devem ser complementares e enriquecedoras mutuamente”	1

## Anexo F. Grelha de análise dos dados recolhidos no questionário às famílias

Questão 1				
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência	Número de sujeitos
Conceção de autonomia	Capacidade de realização autónoma da tarefa	"capacidade de realizar tarefas sozinho" (Q1) "capacidade de tomar decisões sobre coisas que envolvem suas próprias vidas" (Q1) "fazer uma tarefa sozinha naturalmente" (Q2) "ajudar em casa e arrumar as suas coisas" (Q3) "Permite responder a perguntas, executar tarefas e apresentar um conjunto de reações de forma independente da ajuda do adulto" (Q5) "capacidade de desenvolver atividades sem dependência de outrem" (Q6) "ser capaz de fazer o básico para a idade" (Q8) "tem confiança suficiente para poder realizar sozinha" (Q9) "conseguir realizar sozinho tarefas do dia-a-dia, como comer, calçar, vestir" (Q10) "realizar uma série de ações adequadas à sua idade sem auxílio de um adulto" (Q12) "conseguir fazer tarefas próprias para a idade sozinho" (Q14) "capacidade que a criança tem para executar tarefas sozinho" (Q15)	12	10

	Comportamento no ambiente escolar	“estar bem na escola” (Q6)	1	1
	Desenvolvimento de competências para o seu crescimento	“capacidade para tomar decisões positivas para si e pessoas/ambiente/comunidade que a envolvem” (Q4) “conjunto de capacidades que a criança adquire ao longo do crescimento” (Q5) “promover a liberdade e independência da criança” (Q7) “competência que lhe dá segurança e confiança, tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo” (Q11) “Ser autossuficiente e independente” (Q11) “capacidade de independência” (Q13) “capacidade de pensamento crítico” (Q13)	7	5

<b>Questão 2</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Número de sujeitos</b>
Importância da autonomia da criança na realização de tarefas	Papel das famílias	“acredito que é papel das famílias e que devem ser apoiados na escola” (Q1)	1	1

	Desenvolvimento dessa autonomia	<p>"no decorrer do seu desenvolvimento adquirem capacidade de responderem pelas suas ações e consigam tornar-se cada vez mais autônomos" (Q1)</p> <p>"a criança deverá desenvolver a sua autonomia, no entanto cada um tem o seu "timing" pelo que não se deve insistir demasiado" (Q9)</p> <p>"grande aprendizagem" (Q13)</p>	3	3
	Benefícios	<p>"promove a confiança e a capacidade de encontrar soluções" (Q2)</p> <p>"prepara para as diversas etapas seguintes da vida" (Q3)</p> <p>"promove autoestima" (Q3)</p> <p>"dá-lhe um espaço importante na construção do seu "eu" "(Q4)</p> <p>"contribui para a sua participação ativa na vida e nas atividades" (Q4)</p> <p>"dá informação sobre alguns temas: segurança, autoestima, persistência e iniciativa" (Q5)</p> <p>"para o seu crescimento e confiança" (Q6)</p> <p>"construir a sua identidade, liberdade e felicidade" (Q7)</p> <p>"a sua autoestima ficará evidenciada" (Q8)</p> <p>"torna-se mais segura" (Q10)</p>	16	13

		<p>“melhora as suas capacidades tendo em vista o seu desenvolvimento” (Q11)</p> <p>“reflete uma maior segurança e autoestima elevada” (Q12)</p> <p>“relaciona-se com o crescimento e felicidade/realização da criança” (Q13)</p> <p>“fica mais responsável” (Q14)</p> <p>“importante para o desenvolvimento cognitivo saudável” (Q15)</p> <p>“a criança sente-se mais auto-eficiente, com melhor autoestima, mais confiança nela própria e mais concretizado” (Q15)</p>		
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

<b>Questão 4</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Número de sujeitos</b>
Estratégias de promoção de autonomia da criança no ambiente familiar	Dar tempo e espaço à criança	<p>“Deixando fazer certas tarefas independentemente do resultado” (Q2)</p> <p>“estimulando a execução de tarefas adequadas à sua participação” (Q4)</p> <p>“temos algumas tarefas que é sempre ela que faz” (Q5)</p> <p>“sempre de forma equilibrada” (Q7)</p>	6	6

		<p>“mesmo se dá torto, não intervir e deixar desenvolver” (Q9)</p> <p>“dando-lhe tempo e espaço, não o apressando constantemente” (Q15)</p>		
	Escolhas da criança	<p>“escolher o que quer brincar” (Q13)</p> <p>“Por vezes, escolhe tomar conta do irmão mais novo e brinca com ele” (Q13)</p>	2	1
	Incentivar a criança	<p>“incentivo-a a fazer tarefas” (Q3)</p> <p>“ensinando e aprendendo a pensar sobre o seu quotidiano, tarefas, sentimentos e emoções” (Q4)</p> <p>“incentivando cada vez mais para imitar o adulto e fazer sozinha” (Q6)</p> <p>“vou pedindo para fazer determinadas tarefas, sobretudo aquelas em que diz que não é capaz, quando consegue fica muito contente” (Q8)</p> <p>“ensinando como se fazem as tarefas e deixando fazer sozinho” (Q9)</p> <p>“ao fazerem sozinhos eles ganham autonomia” (Q10)</p> <p>“tento envolvê-lo nas atividades comuns e estimula-lo a fazer pequenas coisas” (Q12)</p> <p>“incentivar quando diz que não é capaz de fazer sozinho” (Q12)</p>	11	10

		<p>“ajudar nos tempos da cozinha/rotinas de refeição em família” (Q13)</p> <p>“incentivo à realização de tarefas” (Q14)</p> <p>“incentivar a fazer as coisas, ainda que diga que “não consegue” (Q15)</p>		
	Responsabilizar a criança	<p>“tento sempre que seja responsável pelas coisas que leva quando saímos de casa, principalmente a mochila dos brinquedos” (Q5)</p>	1	1
	Apoiar a criança	<p>“Acompanhando-a nas tarefas, estando atenta caso ele precise de apoio para realizar algo” (Q1)</p> <p>“vou ajudando e retirando a ajuda gradualmente” (Q3)</p> <p>“quase sempre escolhe a roupa, de acordo com algumas combinações que acordámos” (Q5)</p> <p>“com muito amor” (Q7)</p> <p>“é claro que primeiro temos que explicar como se faz, para poderem concretizar o que querem fazer” (Q10)</p> <p>“mostrando como se faz através de repetição e de forma simples” (Q11)</p>	8	7

		“acompanhar a realização das tarefas, corrigindo e encorajando” (Q11) “Sempre que ele precisa ou solicita, nos ajudamos-lo” (Q15)		
	Benefício	“aos poucos ela vai dependendo cada vez menos” (Q1) “a rotina ajuda na autonomia” (Q5) “Promovendo a autoestima” (Q14)	3	3
	Atividades promotoras de autonomia na criança	“temos um calendário visual no frigorífico com rotinas, tarefas... que é ela que vai gerindo. É uma brincadeira, mas ajuda” (Q5) “fazendo jogos” (Q6)	2	2

<b>Questão 5</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Número de sujeitos</b>

<p>Perspetivas sobre as estratégias utilizadas pelo jardim de infância no desenvolvimento da autonomia da criança</p>	<p>Responsabilizar as crianças</p>	<p>"esforço em estimular que se responsabilizem em pequenas ações" (Q1)  "atribuição de tarefas assim como através da escolha de um "responsável" "(Q2)  "as crianças são responsáveis por tarefas que tem de realizar sozinhas" (Q9)  "responsabilização dos seus pertences" (Q13)  "incentivam a que execute tarefas para a idade sozinho" (Q14)  "as crianças são responsabilizadas por tarefas adequadas à idade e ao desenvolvimento" (Q15)</p>	<p>6</p>	<p>6</p>
	<p>Levar a criança a executar as rotinas de forma autónoma</p>	<p>"sinto que principalmente têm muita liberdade para as coisas básicas: beber água, irem à casa de banho" (Q5)  "é promovida todos os dias, numa ida à casa de banho ou ir ao cabide arrumar os brinquedos" (Q8)  "eles vão sozinhos à casa de banho, são capazes de comer sozinhos, fazem recados..." (Q10)</p>	<p>5</p>	<p>5</p>

		<p>“dão espaço à criança para escolher e desenvolver-se na área que mais gosta” (Q12)</p> <p>“através da escolha das tarefas/atividades/ brincadeiras. Na hora do tapete, são todos obrigados a participar enquanto indivíduos” (Q13)</p>		
	Participação da criança no planeamento	<p>“através de planificações” (Q2)</p> <p>“penso que com as atividades e tarefas em que são responsáveis faz essa promoção” (Q3)</p> <p>“também na escolha das atividades” (Q5)</p>	3	3
	Criação de grupos heterogéneos	<p>“estando num grupo de várias idades promove essa autonomia” (Q6)</p>	1	1
	Modelo pedagógico (MEM)	<p>“com base na filosofia da escola” (Q4)</p> <p>“totalmente. Está relacionado com o método educativo” (Q7)</p> <p>“faz parte do projeto educativo da escola a autonomia das crianças” (Q11)</p>	3	3

	Papel da equipa de sala	<p>"a professora (e auxiliar) têm um papel crucial no estímulo e manutenção da autonomia" (Q4)</p> <p>"tarefas que têm de realizar sozinhos depois de devidamente orientados pelas educadoras" (Q9)</p>	2	2
--	-------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---

<b>Questão 6</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Número de sujeitos</b>
A autonomia do seu educando	Gosto da criança por ser autónoma	<p>"bastante autónoma, sinto que ela aprecia fazer sozinha muitas tarefas" (Q1)</p> <p>"ela consegue fazer sozinha tudo aquilo que quer/precisa" (Q2)</p> <p>"desde cedo. Ela tem orgulho em saber fazer e participar nas tarefas. Ela gosta e tem prazer em fazer o que lhe diz respeito ou a quem ela gosta" (Q4)</p> <p>"faz a maioria das coisas sem a ajuda de um adulto" (Q10)</p> <p>"tem a capacidade e vontade de ajudar numa série de tarefas, em casa" (Q15)</p>	5	5
	Ser mais autónomo	"tem autonomia, mas ainda assim penso que poderia ter mais" (Q3)	1	1

	Para a idade da criança	<p>“para a idade que tem faz muitas tarefas que considero revelarem um bom nível de autonomia” (Q5)</p> <p>“para a faixa etária do meu filho considero estar autônomo no que faz” (Q8)</p> <p>“considero que está dentro dos padrões de autonomia que se pretende para a sua faixa etária” (Q13)</p> <p>“com 5 anos faz muitas tarefas sozinho (vestir, despir, comer e ajuda nas lidas de casa” (Q14)</p> <p>“tem um desenvolvimento adequado para a idade” (Q15)</p>	5	5
	Incentivo à autonomia	<p>“não consegue ainda fazer muitas tarefas sozinha, mas caminha para lá” (Q6)</p>	1	1
	Na escola	<p>“está bem na escola sem presença dos pais” (Q6)</p>	1	1
	Rotinas da criança	<p>“tem tarefas/rotinas essenciais (vestir, comer)” (Q9)</p> <p>“já faz tudo sozinho (quer comer algo vai buscar, quer beber água vai buscar um copo e tira água da torneira, come sozinho...)” (Q10)</p> <p>“vai à casa de banho sozinho, veste-se e calça-se sozinho e contribui na preparação de algumas refeições” (Q11)</p>	3	3

	Características da criança	“considero a minha filha uma criança muito livre, independente e aberta ao mundo que a rodeia” (Q7)	1	1
	Pedir ajuda à família	“na escolha de jogos/atividades ainda pede uma direção aos pais (o que é que posso fazer agora?)” (Q9) “por vezes vem ter connosco e pergunta o que é que pode fazer a seguir, pois ele não sabe o que fazer” (Q12) “por vezes, mostra resistência a algumas atividades, mas é claramente uma questão de preferência – de não gostar de determinados rituais (como vestir o pijama ou a roupa)” (Q15)	3	3

## Anexo G. Grelha de análise dos dados recolhidos nos registos de observação

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Autonomia das crianças no jardim de infância	Momentos da rotina	<p>“De seguida, fui com as 4 crianças que dormem no piso superior para as encaminhar ao dormitório. Após subirmos as escadas pedi que se sentassem a porta e que se descalçassem mantendo sempre o silêncio. Foram colocar os seus sapatos na prateleira e deitei as crianças nas camas, visto que as camas são elevadas e elas têm de ser pegadas ao colo para se deitarem” (<i>Registo de observação nº 1. Portefólio individual do jardim de infância, p. 17</i>).</p> <p>“De seguida, marquei os responsáveis do dia e pedi que os responsáveis fossem realizar as tarefas do calendário, do tempo e da natureza e as restantes crianças podiam escolher a atividade que queriam fazer” (<i>Registo de observação nº 17. Portefólio individual do jardim de infância, p. 63</i>).</p> <p>“O T. era o responsável do dia na marcação do tempo, no entanto quando ia colar o tempo que estava no dia verificou que alguém já o tinha feito. Calculei que tivesse sido alguma criança da parte da manhã e que a educadora não me tinha comunicado. Perguntei à auxiliar se sabia qual</p>	5

		<p>tinha sido a criança ao que ela também não sabia. De forma a solucionar o problema, a auxiliar sugeriu-me que o T. colasse no dia seguinte, visto que no dia seguinte não iriam existir responsáveis devido à celebração do Halloween” (<i>Registo de observação nº 17. Portefólio individual do jardim de infância, p. 64</i>).</p> <p>“O T. estava a arrumar as peças do jogo dos macacos numa caixa quando a M. veio ter com ele e lhe disse: “não é essa caixa! Olha aqui à fotografia (apontando)”. O T. voltou a tirar todas as peças e a colocar na caixa correta” (<i>Registo de observação nº 22. Portefólio individual do jardim de infância, p. 80</i>).</p> <p>“De tarde, as crianças sentaram-se na mesa e questionei cada uma sobre que atividade queria realizar. O B. não sabia o que escolher e ficou a pensar, após todos dizerem o que tinham escolhido o B. afirmou “quero ir para o tapete” (<i>Registo de observação nº 48. Portefólio individual do jardim de infância, p. 143</i>).</p>	
	Iniciativa da criança	<p>“A Gl. pediu à educadora para fazer uma prenda para a mami que fazia anos. A Gl. fez um desenho em que depois a educadora escreveu o que ela queria dizer à mami” (<i>Registo de observação nº 7. Portefólio individual do jardim de infância, p. 34</i>).</p>	3

		<p>“O B. tinha trazido uma caderneta com cromos do “Gang dos frescos”. Mostrou-se muito interessado em mostrar-me o que tinha trazido e em explicar tudo. A IP. e o G. também se juntaram a nós e ouviram atentamente o que contava. Sugerí-lhes que tínhamos de investigar mais sobre a alimentação e todos disseram que “sim!”, mostrando-se interessados em saber mais” (<i>Registo de observação nº 10. Portefólio individual do jardim de infância, p. 46</i>).</p> <p>“De tarde, a LC. reparou que não marcavam o tempo há dois dias e de forma autónoma foi buscar as imagens do tempo do dia e do dia anterior. Pintou e pediu que lhe desse a cola para que pudesse colar no mapa. Elogiei a iniciativa dela e ela ficou bastante feliz” (<i>Registo de observação nº 47. Portefólio individual do jardim de infância, p. 141</i>).</p>	
	<p>Escolha da atividade a realizar pelas crianças</p>	<p>“As crianças estiveram a brincar pelas áreas da sala. A IP. trouxe o puzzle do capuchinho vermelho e pediu que o fizesse com ela. Eu sentei-me com ela na mesa e ajudei-a a fazer” (<i>Registo de observação nº 4. Portefólio individual do jardim de infância, p. 22</i>).</p> <p>“O B. trouxe um livro de casa e quis escrever o título do seu livro. Copiou o título e ilustrou tal como a capa do livro. Após algum tempo, foi buscar as palavras sobre a alimentação e também as começou a copiar para uma</p>	<p>9</p>

		<p>folha, de forma autónoma" (<i>Registo de observação nº 13. Portefólio individual do jardim de infância, p. 52</i>).</p> <p>"A Gl. estava a colar as figuras geométricas e pediu-me mais círculos. Comecei a recortar os círculos e fui-lhe dando à medida que os recortava. Mais tarde, disse-me "quero os círculos verde" ao que fiz o que ela me pediu" (<i>Registo de observação nº 17. Portefólio individual do jardim de infância, p. 65</i>).</p> <p>"O B. quis escrever os nomes dos amigos e pegou nas placas dos nomes das crianças e esteve a copiar os nomes para uma folha. Pediu que lhe lesse o que ia escrevendo e eu elogiei-o pelo que estava a fazer. O B. disse ao GU. que tinha estado a escrever o nome dele ao que o GU. disse "obrigada B." esboçando um sorriso" (<i>Registo de observação nº 20. Portefólio individual do jardim de infância, p. 74</i>).</p> <p>"A Gl. tinha estado a apanhar folhas no recreio e quis colar numa folha. Fui buscar-lhe a cola e deixei que ela colasse livremente na folha" (<i>Registo de observação nº 20. Portefólio individual do jardim de infância, p. 74</i>).</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“A M. quis fazer aguarelas e a educadora disponibilizou-lhe o material. Mais tarde, também a LC. se quis juntar e fazer a sua aguarela” (Registo de observação nº 22. Portefólio individual do jardim de infância, p. 80).</p> <p>“Durante a tarde, as crianças estiveram a fazer diferentes atividades conforme os seus interesses. Algumas crianças quiseram fazer desenhos, outras quiseram fazer a atividade dos picos e outros alguns jogos. Para além disso, também algumas crianças quiseram fazer recortes. A R., a IP. e a A. sentaram-se numa mesa e pediram para fazer recortes. Disponibilizei-lhes as tesouras e começaram a fazer os seus recortes. A IP. e a R. quiseram cortar pessoas das revistas e depois pediram-me para colar. Dei-lhes folhas coloridas para que elas colassem os seus recortes” (Registo de observação nº 22. Portefólio individual do jardim de infância, p. 80).</p> <p>“De tarde, algumas crianças quiseram realizar aguarelas. Constatei que a Gl. e o RO. estavam envolvidos na atividade e me pediam mais folhas assim que terminavam a sua pintura” (Registo de observação nº 29. Portefólio individual do jardim de infância, p. 98).</p> <p>“De tarde, as crianças estiveram a brincar nas áreas e escolheram a atividade que era do seu interesse” (Registo de observação nº 40. Portefólio individual do jardim de infância, p. 127).</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	Incentivo por parte do adulto	<p>“Na hora do almoço, algumas crianças já recorrem a mim para pedir mais comida ou para as ajudar a comer. Tento incentivar as crianças a comer sozinhas, mas algumas precisam que lhes dê algumas colheres para se motivarem a comer” (<i>Registo de observação nº 5. Portefólio individual do jardim de infância, p. 27</i>).</p>	1
	Entreajuda entre crianças	<p>“As crianças começaram a vestir as batas depois de terem vindo da sessão. A M. não estava a conseguir apertar a bata, pelo que a R. rapidamente a auxiliou. Também o GU. não estava a conseguir e a R. exclamou: “eu ajudo-te, GU.” (<i>Registo de observação nº 8. Portefólio individual do jardim de infância, p. 39</i>).</p> <p>“A LC. já tinha terminado de almoçar e de forma autónoma começou a ajudar a IS. a comer, visto que ela não estava a querer comer. Reparei que enquanto lhe dava a comida à boca lhe ia dizendo: “tens de comer tudo... não te posso estar sempre a ajudar” (<i>Registo de observação nº 31. Portefólio individual do jardim de infância, p. 104</i>).</p>	2

## Anexo H. Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada	Ética na profissionalidade (APEI, s.d.)
Objetivos do trabalho	<p>Os objetivos da minha investigação foram apresentados em conversa com as famílias das crianças, explicando os objetivos do meu estudo. Foi realizada uma pequena conversa com um dos membros do agregado para entregar o questionário e explicar o meu estudo.</p> <p>Com a equipa, apresentei os meus objetivos e expectativas com a investigação que queria realizar. Consciencializei que necessitaria do seu apoio para responder a um questionário. A educadora auxiliou na realização do questionário às famílias, dando a sua opinião e participação.</p> <p>Também através das conversas informais, obtive mais informações que a equipa educativa ia partilhando comigo acerca da minha investigação.</p>	<p>Desta forma, garante-se o princípio ético com as famílias de “Garantir troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p>Desta forma, garante-se o princípio ético com a equipa de “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
Custos e benefícios	O principal custo para a equipa educativa foi o tempo destinado a responder ao questionário. Por ser um questionário longo e que necessita de	Desta forma, garante-se o princípio de “Contribuir para o

	<p>reflexão, requeria algum tempo a ser respondido.</p> <p>O principal benefício passa por a equipa educativa conseguir refletir sobre a sua prática no que se refere à autonomia das crianças e de que forma esta pode ser melhorada.</p> <p>Para as famílias, o custo é o mesmo. Apesar disso, disponibilizei um tempo adequado, para que as famílias tivessem tempo para responder ao questionário.</p> <p>Considero não existir custos nem benefícios para as crianças.</p>	<p>debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p> <p>Garante-se o princípio de “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras da ação educativa” (p. 2).</p>
Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Foi assegurado a confidencialidade da identidade das crianças e das famílias. Através de conversa informal com as famílias, foi referido que a identidade da família e da criança estavam asseguradas. É de salientar que o questionário disponha de uma nota introdutória a declarar a confidencialidade e anonimato do mesmo. Quando necessário, em fotografias foi ocultada a cara da criança e o nome foi substituído por siglas que correspondiam à letra do seu nome.</p> <p>Para a equipa educativa, foi assegurada a confidencialidade das informações da equipa e da instituição na qual decorreu a PPS II.</p>	<p>Desta forma, pretendi “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>Pretendi “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas” (p. 2).</p>
Consentimento informado	<p>Ao fazer registos fotográficos das crianças, fui-as questionando se lhe</p>	<p>Desta forma, foi assegurado o princípio de “respeitar cada</p>

	<p>podia tirar a fotografia. Mostrava o resultado após tirar a fotografia.</p> <p>Com a família, realizei uma autorização para as famílias, a fim de estas autorizarem a captação de fotografias às crianças.</p>	<p>criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1).</p> <p>Desta forma, promove-se o princípio de “garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p>
<p>Informação às crianças e aos adultos envolvidos</p>	<p>A equipa educativa foi informada dos meus objetivos e técnicas a serem usadas, de modo a que toda a equipa pudesse participar e contribuir para a minha investigação.</p> <p>As famílias foram sempre informadas do meu estudo, proporcionando uma partilha de informações acerca das perspetivas sobre o tema.</p>	<p>Deste modo, é assegurado o princípio de “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>

## Anexo I. Análise estatística dos dados recolhidos nos questionários

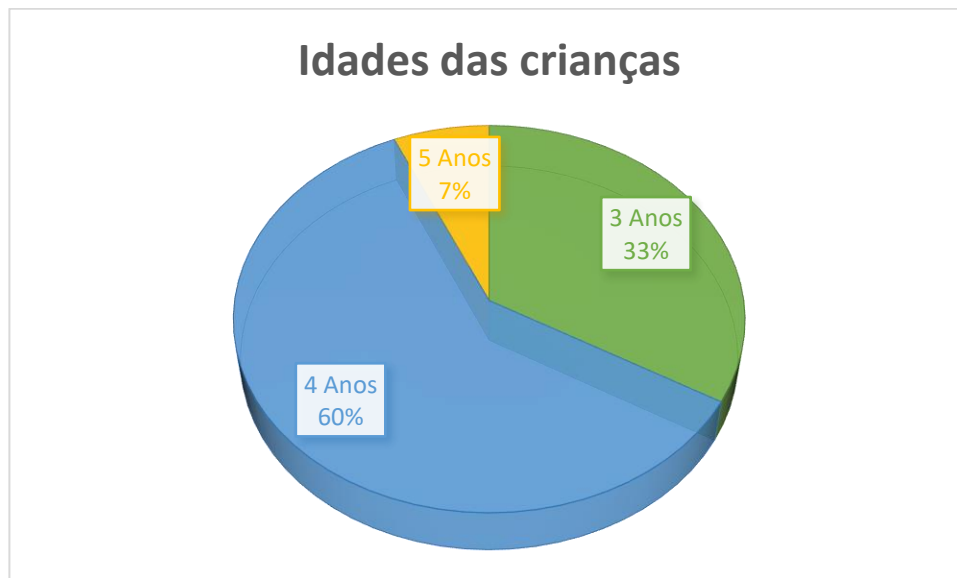


Gráfico 1. Idades das crianças. Dados recolhidos no questionário das famílias.



Gráfico 2. Sexo das crianças. Dados recolhidos no questionário das famílias.

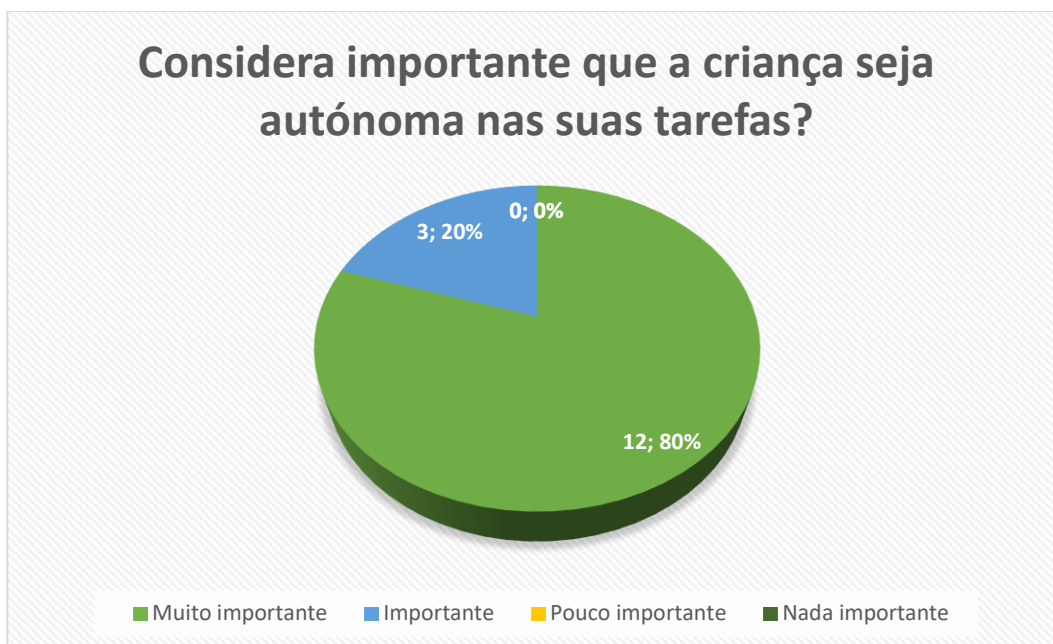


Gráfico 3. Importância da autonomia das crianças nas tarefas. Dados recolhidos no questionário das famílias.

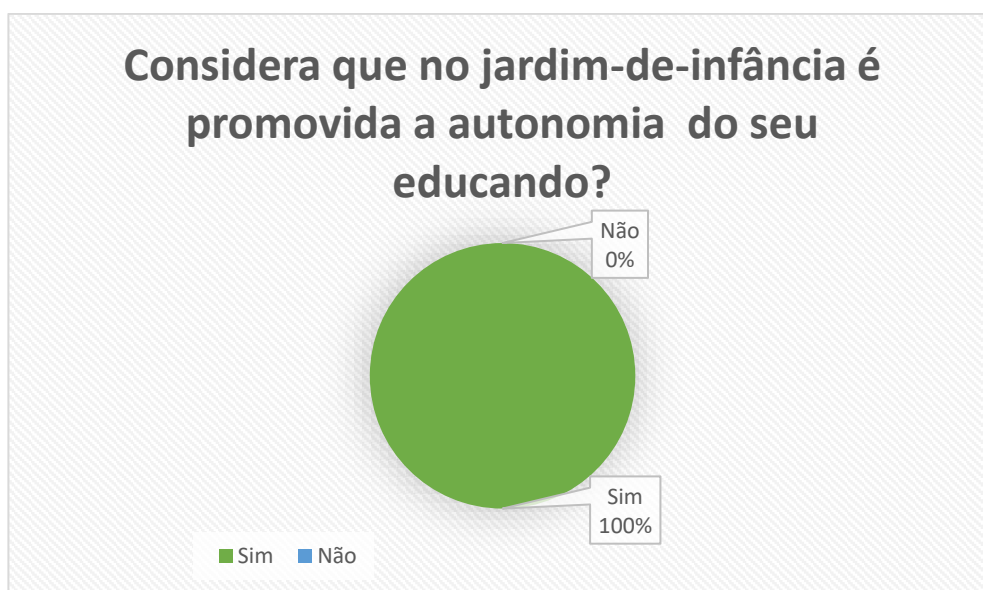


Gráfico 4. Considera que no jardim-de-infância é promovida a autonomia do seu educando?. Dados recolhidos no questionário das famílias.

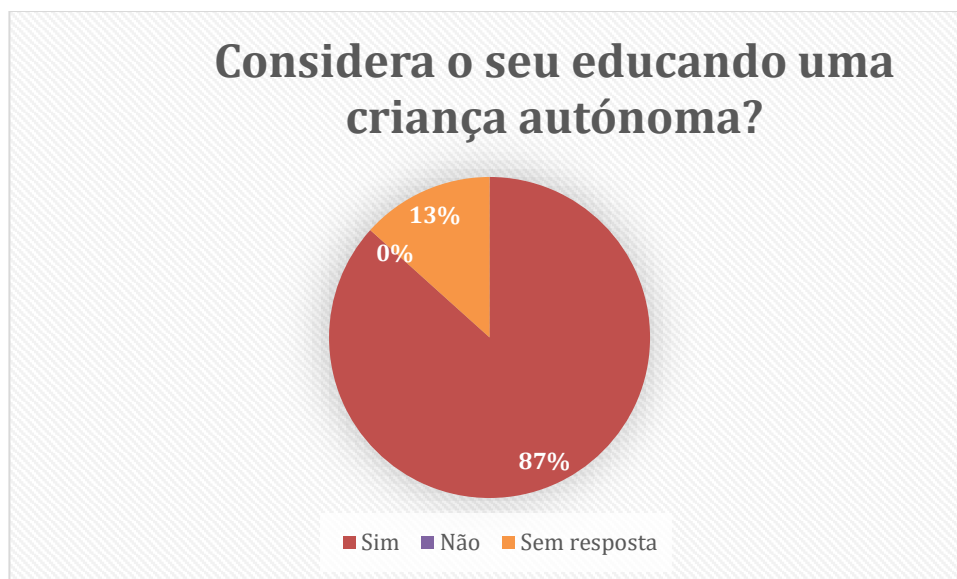


Gráfico 5. Considera o seu educando uma criança autónoma?. Dados recolhidos no questionário das famílias.