



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NUMA SALA DO MOVIMENTO DA ESCOLA
MODERNA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**RAFAEL DA SILVA HENRIQUES
JULHO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NUMA SALA DO MOVIMENTO DA ESCOLA
MODERNA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Manuela Rosa

**RAFAEL DA SILVA HENRIQUES
JULHO DE 2015**

AGRADECIMENTOS

A realização deste Relatório de Mestrado só foi possível graças à colaboração e ao contributo de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de agradecer.

Gostaria, antes de mais, agradecer à minha mãe e ao meu pai por terem tornado possível a minha formação.

Queria agradecer, também, ao corpo docente pelos conhecimentos transmitidos, às crianças, às instituições e às equipas educativas que me acolheram.

Agora, irei referir alguns nomes que me foram importantes para a construção da minha identidade profissional, da minha prática pedagógica e da elaboração deste relatório.

Queria, então, agradecer à Professora Doutora Manuela Rosa, à Cláudia Muralha, à minha tia Filomena, à Madalena Silva, Vera Costa, Sofia Valente, Maria Lourdes, Hugo Baptista, Luís Pinto, Sofia Pina, Ana Casimiro e à Ana Tomaz.

Cada nome apresentado anteriormente teve um enorme contributo para que tudo isto fosse possível, não justifiquei porque as pessoas nomeadas sabem o porquê de terem sido escolhidas. A vocês, que contribuíram para a conclusão da minha formação académica, um enorme obrigado!

É pertinente referir que existem outras pessoas que merecem um especial agradecimento por fazerem parte da minha vida, não influenciaram diretamente a minha formação académica mas influenciaram a construção da pessoa que sou hoje, e desta forma acaba por influenciar a minha identidade profissional. A vós, que sabem quem são, muito obrigado!

Sofia Valente, obrigado pela palavra “voar”! Obrigado pelas asas! Para mim serás sempre a melhor educadora do MUNDO! “Mil beijinhos”!!!

“Cada um que passa na nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo” (Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Este relatório pretende refletir a ação desenvolvida em Creche e Jardim de Infância durante a Prática Profissional Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-escolar.

A Promoção da Autonomia numa sala do Movimento da Escola Moderna é o título do relatório e representa o tema que aqui se aprofunda.

A necessidade de aprofundar este tema surge durante a Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância devido ao facto de uma das principais intenções presentes neste contexto ser a promoção de crianças autónomas.

Para se perceber melhor o tema, foram analisadas/refletidas três questões, sendo elas: “o que é a autonomia”, “formas de promover a autonomia” e “para que é que queremos crianças autónomas”.

Na investigação sobre a prática, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados os inquéritos por questionário, a observação participante, o registo fotográfico e a consulta documental.

Para a execução deste relatório final, foi feita uma triangulação de diversas fontes de informação, como por exemplo, os questionários feitos aos pais e à educadora cooperante, as notas de campo, os documentos estruturantes das instituições (projetos educativos de escola e os projetos curriculares de sala) e as referências bibliográficas.

Por último, ao longo do relatório, é possível compreender que a autonomia é uma conquista progressiva ao longo da vida e que está dependente de uma série de constrangimentos exteriores. É possível, também, perceber porque é que a autonomia pode ser promovida através da relação pedagógica estabelecida com as crianças, da organização espacial, da organização temporal, da utilização de instrumentos de pilotagem e da utilização da metodologia de trabalho por projeto, e, por fim, também é possível perceber que o facto de os cidadãos realizarem-se pessoalmente, socialmente e de agirem solidariamente no mundo, é por serem indivíduos autónomos.

Palavras-chave: Autonomia, constrangimentos exteriores, relação pedagógica, organização espacial, organização temporal.

ABSTRACT

This report's purpose is to reflect my work with daycare and kindergarten during my Preschool Education Master's Supervised Professional Practice.

The title of this report, "The Promotion of Autonomy Inside a Modern School Movement's Room", also represents its subject.

The desire to expand my knowledge on this topic arised during my Supervised Professional Practice in kindergarten, as the promotion of autonomous children was one of its main goals.

In order to better understand this subject, three questions were analised - "what is autonomy?", "ways to promote autonomy" and "why do we want autonomous children?".

The data collection techniques used for my investigation on practice were as follows: questionnaire surveys, participant observation, photographic recording and document consultation.

For the purpose of this final report, I made a data triangulation of various sources of information - questionnaires given to parents and to the cooperating educant, field notes, structural documents of institutions (school education projects and curricular classroom projects) and documental consultation.

It becomes clearer as the report progresses that autonomy is a gradual conquest throughout life that is dependant on a series of external constraints. It also addresses how autonomy may be promoted through the pedagogical relationship established with children by way of spacial organization, temporal organization, the use of piloting instruments and project work. Lastly, it becomes easier to realize that autonomy is the reason behind personal and social fulfillment and why people act with solidarity.

Keywords: autonomy, external constraints, pedagogical relationship, spacial organisation, temporal organisation.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract | iii |
| Introdução..... | 1 |
| 1. Caracterização para a ação | 3 |
| 1.1. Creche | 3 |
| 1.1.1. Meio onde está inserido o contexto | 3 |
| 1.1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica..... | 3 |
| 1.1.3. Equipa educativa..... | 4 |
| 1.1.4. Família das crianças | 4 |
| 1.1.5. Grupo de crianças | 5 |
| 1.1.6. Análise reflexiva sobre as intenções/finalidades educativas..... | 6 |
| 1.2. Jardim de infância | 8 |
| 1.2.1. Meio onde está inserido o contexto | 8 |
| 1.2.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica..... | 8 |
| 1.2.3. Equipa educativa..... | 9 |
| 1.2.4. Família das crianças | 9 |
| 1.2.5. Grupo de crianças | 10 |
| 1.2.6. Análise reflexiva sobre as intenções/finalidades educativas..... | 11 |
| 2. Metodologia | 14 |
| 3. Análise reflexiva da intervenção..... | 16 |
| 3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica | 16 |
| 3.2. Identificação da problemática | 22 |
| 3.3. O que é a autonomia? | 24 |
| 3.4. Formas de promover a autonomia..... | 26 |
| 3.5. Para que é que queremos crianças autónomas..... | 36 |
| 3.6. Conclusões | 37 |
| Considerações finais..... | 40 |
| Referências bibliográficas | 45 |
| Anexos | 48 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Rotina diária e semanal das crianças..... | 18 |
| Tabela 2. Rotina Semanal (atividades extra curriculares)..... | 19 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo A. Fotografia do pedido aos pais para fornecerem ingredientes para a confeção de um salame. | 50 |
| Anexo B. Fotografia da atividade, construção dos chapéus-de-chuva. | 51 |
| Anexo C. Tabela com a rotina diária da creche..... | 52 |
| Anexo D. Tabela da rotina semanal da creche..... | 55 |
| Anexo E. Portefólio da Creche..... | 56 |
| Anexo F. Fotografia da comunicação do projeto, "como se faz uma tatuagem sem cores, daquelas cinzentas", aos pais. | 57 |
| Anexo G. Fotografia da partilha do G para o projeto das tatuagens..... | 58 |
| Anexo H. Portefólio do Jardim de Infância | 59 |
| Anexo I. Fotografia das experiências chave do High/Scope..... | 60 |
| Anexo J. Questionário feito aos pais. | 61 |
| Anexo K. Questionário feito à educadora..... | 62 |
| Anexo L. Respostas aos questionários | 63 |
| Anexo M. Fotografia do centro Master Chef..... | 73 |
| Anexo N. Fotografia do diário. | 74 |
| Anexo O. Fotografia da autorização para a utilização das fotografias. | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----|-------------------------------------|
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar, de uma forma reflexiva e crítica, todo o trabalho desenvolvido nos dois contextos onde realizei a minha intervenção educativa (Creche e Jardim de Infância).

A prática pedagógica em contexto de Creche decorreu durante o mês de janeiro e fevereiro, numa sala de dois anos. Por sua vez, a prática em Jardim de Infância teve a duração de, aproximadamente, três meses, entre fevereiro e maio, numa sala de cinco anos.

O método investigativo, que tornou possível a elaboração deste relatório, teve por base a investigação sobre a prática baseada na lógica de investigação ação, e, para a elaboração deste relatório, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados os inquéritos por questionário, a observação participante, o registo fotográfico e a consulta documental.

Para a execução deste relatório, cruzei diversas fontes de informação, como os questionários feitos aos pais e à educadora cooperante, as notas de campo, os documentos estruturantes das instituições, nomeadamente os projetos educativos de escola e os projetos curriculares de sala, e as referências bibliográficas.

É pertinente referir que, durante a minha investigação, tive sempre em atenção a ética na investigação com crianças, defendendo que “as crianças devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas” (Tomás & Fernandes, 2011, p.2).

A grande questão que se levantou no contexto de jardim-de-infância foi como é que era possível aquelas crianças serem tão autónomas. Neste contexto encontrei crianças que executavam as tarefas com responsabilidade, crianças que arranjavam soluções para os seus problemas e para os problemas dos outros, que tinham ideias por si só, que agiam por si, crianças que tinham ideias e utilizavam materiais para pôr as ideias que tinham em prática, crianças que pensavam, refletiam e agiam. Desta forma, após ter ficado deslumbrado com o contexto, surgiu o tema relacionado com a autonomia. Queria, então, descobrir mais sobre a autonomia, queria perceber como é que era promovida a autonomia naquele contexto, um contexto do Movimento da Escola Moderna (MEM). Para analisar e refletir melhor sobre este tema, foram

desenvolvidas três questões: “o que é a autonomia”, “formas de promover a autonomia” e “para que é que queremos crianças autónomas”.

Assim, destacam-se os seguintes objetivos do relatório: refletir/analisar criticamente sobre a minha prática pedagógica enquanto estagiário e enquanto futuro educador de infância; analisar de que forma as intenções definidas para a ação pedagógica foram cumpridas nos contextos de creche e de jardim-de-infância; refletir criticamente sobre a construção do meu percurso formativo e sobre a construção da minha identidade profissional e refletir/analisar as questões “o que é a autonomia”, “formas de promover a autonomia” e “para que é que queremos crianças autónomas”, com recurso às notas de campo, à opinião de autores e às respostas dadas aos questionários.

De modo a apresentar a roteiro do relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro diz respeito à caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, o segundo à metodologia, o terceiro à análise reflexiva da intervenção e o quarto às considerações finais.

No primeiro capítulo, será realizada a caracterização para ação, mais precisamente, a caracterização do meio, a caracterização da equipa educativa, das famílias e do grupo de crianças, e, por último, uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos, a(s) sala(s) de atividades e materiais, bem como o(s) tempo(s) (rotina diária/rotina semanal).

No segundo, será apresentado o quadro metodológico (opções metodológicas) e o roteiro ético seguido.

No que trata ao terceiro capítulo, será feita uma análise reflexiva da intervenção, ou seja, neste capítulo poder-se-á encontrar a identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, a identificação da problemática e o desenvolvimento das questões “o que é a autonomia”, “formas de promover a autonomia”, “para que é que queremos crianças autónomas” e as principais conclusões sobre a investigação.

Por último, no quarto capítulo - considerações finais – será caracterizado, o impacto da minha intervenção, tanto a nível geral como particular, assim como apresentada uma breve reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

De seguida, será feita uma breve caracterização reflexiva, tendo em conta os seguintes seis pontos: o meio onde está inserido o contexto; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; as famílias das crianças; o grupo de crianças e as intenções/finalidades educativas.

Primeiro, será apresentado, o contexto creche e posteriormente o jardim-de-infância. A caracterização é acompanhada de referências bibliográficas, de notas de campo e de uma breve reflexão sobre porque é que foi pertinente a reflexão destes seis pontos.

1.1. Creche

1.1.1. Meio onde está inserido o contexto

A instituição onde se realizou a prática profissional supervisionada (PPS) está inserida no concelho de Lisboa e pertence à Freguesia do Lumiar.

A zona circundante à Instituição é de fácil acesso e está rodeada de serviços e transportes públicos. Nas proximidades, podemos encontrar um hipermercado e um jardim com grandes dimensões, o jardim do Campo Grande. São recursos que poderiam ter sido explorados, se as condições atmosféricas tivessem sido favoráveis para saídas da escola. Poderíamos, por exemplo, ter explorado o jardim do Campo Grande.

1.1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

A instituição abriu as portas pela primeira vez em 1976, para responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente. Nesta data, além das valências de creche e Jardim de Infância, incluía, também, o setor de atividades de tempos livres.

Na atualidade, esta instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social com duas valências, Creche e Jardim de Infância.

Esta Instituição é de orientação cristã, que promove a educação integral do indivíduo segundo a Pedagogia do Evangelho. A partir do projeto educativo, percebi

que a Instituição pertencente às Irmãs Doroteias e que estas inspiram-se na pedagogia de Santa Paula Frassinetti, privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço. Esta informação foi pertinente na estruturação da minha prática pedagógica, na medida em que compreendi que tinha de adotar uma postura religiosa, cantando canções religiosas e fazendo alusão ao menino Jesus (e.g. referenciar que menino Jesus era amigo de todos).

1.1.3. Equipa educativa

A equipa educativa que acompanhou a minha PPS era constituída por três adultos: uma educadora de infância e duas assistentes operacionais. As assistentes operacionais tinham conhecimento de todo o trabalho que era desenvolvido com as crianças, a educadora pedia a opinião e eram discutidas as tarefas e as atividades. Todo o trabalho era dividido. É pertinente referir que as conversas que existiam entre a equipa educativa eram de cariz informal, não estavam previstas reuniões.

Esta informação permitiu-me perceber a dinâmica entre a equipa educativa e estruturar a minha prática pedagógica, de forma a ir ao encontro da prática exercida naquele contexto, ou seja, qualquer atividade/tarefa que pretendia executar com o grupo. Primeiro, partilhava as planificações com a restante equipa educativa, pedia a opinião, e todas as planificações contemplavam a participação ativa de toda a equipa educativa.

1.1.4. Família das crianças

Segundo o projeto curricular de sala, ao nível das famílias, todas as crianças do grupo apresentam uma estrutura familiar composta por mãe, pai e a maior parte apresenta pelo menos um irmão, ou seja, todas elas encontram-se a viver com os pais e com os irmãos. Em termos académicos, todos os pais são detentores de um curso superior e estão, atualmente, a exercer os seus cargos, à exceção de uma mãe, que está de licença de maternidade. As idades dos pais estão compreendidas entre os 29 e os 47 anos.

Estes dados permitiram-me perceber que o facto de os pais estarem, atualmente, todos a trabalhar, menos uma mãe, iria dificultar a participação dos pais na dinamização da hora do conto, tendo sido possível só a participação da mãe que estava em licença de maternidade. Para os restantes pais, foram criadas outras

estratégias para promover a participação, como por exemplo o envio de ingredientes necessários para a confeção de um salame (cf. Anexo A).

1.1.5. Grupo de crianças

O grupo da sala onde estagiei, na valência de creche, é composto por dezanove crianças. Doze são do sexo feminino e 7 do sexo masculino. As crianças mais velhas completaram os 3 anos em janeiro e a mais nova completará os 3 anos em janeiro do próximo ano letivo. Esta informação permitiu-me perceber, por exemplo, que as crianças estão na faixa etária onde é suposto começarem a estabelecer a sua autonomia com a aquisição das novas competências, tais como o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora mais capaz do que anteriormente (Nucci et al., 1996), ou seja, tive que adotar uma postura de incentivo a deixarem a chupeta e a utilizarem o bacio.

Este grupo de crianças, tendo em conta o projeto curricular de sala e o que observei, apresenta um elevado interesse em atividades de expressão motora e de expressão plástica. As crianças demonstram disponibilidade e interesse em explorar novos materiais e novas técnicas. No geral, têm uma boa relação com o adulto e com os pares. São autónomas na recolha dos seus peluches e chuchas: *“Quando acordam, as crianças agem por si na recolha dos peluches e das chuchas, agarram e vão deixá-los dentro de uma cesta”* (nota de campo do dia 20-01-2015) e ajudam os pares: *“É pedido às crianças que arrumem as áreas de interesse e as crianças que acabaram de arrumar primeiro foram ajudar a arrumar o centro do faz de conta”* (e.g. nota de campo do dia 22-01-2015). As crianças participam nas atividades orientadas de forma dinâmica, interessada e confiante. Essa participação tem, por vezes, períodos de concentração curtos. Existem crianças com temperamento difícil, o que dificulta, por vezes, as relações interpessoais. Existem, ainda, algumas competências que estão em processo de aquisição, sendo elas ao nível da linguagem e comunicação, do controlo fino (motricidade fina), da diferenciação das cores, das relações interpessoais e da motricidade larga.

Por fim, com esta recolha de dados foi-me possível construir planificações que fossem ao encontro das necessidades do grupo, como por exemplo, a atividade da construção de chapéus-de-chuva (cf. Anexo B), com a intenção de trabalhar o controlo fino e o nome das diferentes cores.

1.1.6. Análise reflexiva sobre as intenções/finalidades educativas

Os princípios orientadores seguidos pela educadora cooperante, apresentados no projeto curricular de sala, regem-se por uma aprendizagem ativa. Isto é, a criança é tratada como um membro do grupo, de forma a criar relações com as pessoas que a rodeiam e levá-la a explorar os materiais e a descobrir novas sensações, novas aprendizagens. As crianças aprendem a ver e a fazer. A educadora cooperante avalia as crianças com o C.O.R (Child Observation Record), instrumento de avaliação do currículo High Scope, na medida em que os princípios seguidos são os deste modelo curricular. Assim, a observação nesta avaliação passa pela observação das áreas trabalhadas pela educadora com as crianças, sendo elas a noção sobre si, as relações sociais, a representação criativa, o movimento, a comunicação e linguagem, a exploração e, por último, a lógica. O trabalho feito com as crianças, na sala de atividades, é em pequeno grupo ou individual.

Relativamente à rotina na creche, esta é dividida em vários momentos temporais e estruturantes do dia-a-dia das crianças na instituição. É na rotina que o educador põe em prática as suas intenções, ou seja, para a construção da rotina com as crianças, o educador reflete sobre as suas intenções e sobre o seu papel, como por exemplo, no tempo do acolhimento (8h00-9h30) o educador tem como intenções favorecer o bem-estar das crianças ao chegarem à sala e saber se está tudo bem ou se há alguma situação a que deva estar atento, recebendo cada criança com afeto. Outro exemplo é o momento da higiene/almoço (11h00-11h15). Neste momento, o educador tem como intenções nutrir as crianças, promover a autonomia nas questões da nutrição, nas questões do vestir e nas questões da higiene, enquanto adota um papel de assegurar a nutrição e a higiene das crianças, ao mesmo tempo que incentiva a que elas se nutram e que se dispam/vistam sozinhas (cf. Anexo C).

As crianças, para além das atividades orientadas proporcionadas pela educadora de infância, têm, também, atividades proporcionadas por dois professores, um de música e uma professora de dança criativa. O professor de música proporcionava sessões musicais às terças de manhã, na sala de atividades, e a professora de dança proporcionava sessões às quartas de manhã, na sala de dança (cf. Anexo D).

A existência de rotinas é essencial para as crianças, na medida em que permite anteciparem os momentos do dia, e apropriarem-se da sequência de

acontecimentos no seu dia-a-dia de forma a organizarem-se e aumentar a confiança, autonomia e segurança. As rotinas permitem que a criança se situe no tempo, reconheça o conceito de tempo, conheça a sequência dos acontecimentos, organize esses acontecimentos no seu dia-a-dia e, conseqüentemente, tornar-se cada vez mais independente do adulto, da rotina dos seus dias. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), o educador ao proporcionar uma rotina à criança, irá fazer com que a criança perceba que existe momentos para tudo, momentos que satisfaçam as suas necessidades, e por isso “Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. Não precisa de ficar ansiosa. Não precisa de se preocupar com poder fazer isto ou aquilo... sabe que pode fazê-lo noutra momento” (p.88). Assim, ao conhecerem os diferentes momentos do dia, podem sentir-se seguros e adotar um comportamento que vá ao encontro do que é espectável naquele determinado momento do dia, porque sabem que mais tarde virão outros momentos e terão a oportunidade de adotar outros comportamentos. Oliveira-Formosinho (2013), afirma, ainda, que as rotinas permitem um ambiente organizado, que facilitará a observação por parte do educador de infância com a intenção de recolher informações. Essas informações ajudarão numa planificação, que atenderá às necessidades da criança e facilitará, também, a operacionalização da mesma. A rotina possibilita, ainda, a criação de estruturas que incentivam a criança a ser autónoma, independente e ativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente ao espaço, este estava dividido por sete áreas de interesses (cf. Anexo E, p. 13), de forma a dar a possibilidade às crianças de fazerem escolhas e tomar decisões. Segundo Portugal (2012), a organização do espaço pode “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12). Zabalza (1992)(,) refere, ainda, que a distribuição da sala por áreas de interesse “é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de ações muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e autonomia da criança” (p. 134).

No que diz respeito às paredes das salas, estas são utilizadas como suporte para a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças da sala, como defendia Oliveira-Formosinho (2013), “O ambiente da sala deve ser agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura” (p.151).

Por último, é pertinente referir que as áreas estão separadas umas das outras, o que permite às crianças circularem de forma segura pelo espaço e saberem para quais as áreas pretendem ir e poderem fazê-lo sem ter de passar por outras áreas. A área dos livros, por exemplo, é a área mais afastada, para que as crianças possam explorar livros longe de estímulos que as possam desconcentrar (e.g. barulho).

1.2. Jardim de Infância

1.2.1. Meio onde está inserido o contexto

A instituição localiza-se no Parque das Nações Sul, numa zona periférica de Lisboa, perto da Gare do Oriente. Junto à instituição, existem espaços verdes frequentados pelas crianças, como a marina, o jardim das Musas, o jardim da Girafa, das Ondas, da Água, e da Relva. Assim, devido ao fácil acesso, foi possível, durante a prática profissional supervisionada, visitar estes espaços exteriores com as crianças, para explorar de forma ativa.

Nas imediações da instituição, podemos, também, encontrar diversos serviços do sector terciário ligados ao pequeno comércio, como por exemplo, uma mercearia. Sempre que era necessário algum ingrediente, o grupo de crianças ia, com os adultos responsáveis, à mercearia comprar o que necessitavam: “...*era necessário beterraba para fazer um corante natural, então surgiu a ideia de irmos à mercearia comprar a beterraba, e fomos...*” (Nota de campo do dia 30-04-2015).

1.2.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

A instituição onde decorreu a prática profissional supervisionada é uma entidade particular. A instituição encontra-se aberta desde as 8:00h até às 20:00h e destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos. Segundo o projeto educativo, a instituição não segue uma metodologia ou um modelo específico. No entanto, a filosofia da prática educativa desenvolvida é sustentada por vários autores, tais como Jean Piaget (marcos fundamentais do desenvolvimento infantil), Erik Erikson (identificação dos níveis emocionais e sociais que as crianças atravessam), Lev Vygotsky (desenvolvimento psicológico na infância) e Howard Gardner (teoria das inteligências múltiplas).

A gestão da instituição é assegurada por uma diretora. No que diz respeito à dimensão organizacional, a creche está dividida em meio ano, ou seja, as crianças, em vez de mudarem de sala de ano letivo em ano letivo durante a creche, mudam de 6 em 6 meses, o que permite um melhor trabalho desenvolvido com as crianças, na medida em que a transição de sala respeita o nível de desenvolvimento. É pertinente referir que, para além do fator cronológico para a mudança de sala por parte das crianças, também é tido em conta os perfis de competência, ou seja, se existir uma criança cujo perfil de competência esteja ao nível de uma criança mais velha, poderá passar para a sala que mais se adequa às suas necessidades específicas. O contrário também pode acontecer, sendo necessário transferir a criança para uma sala cujo fator cronológico seja inferior.

1.2.3. Equipa educativa

A equipa educativa que acompanhou a minha PPS era constituída por três adultos: uma educadora de infância e duas assistentes operacionais, sendo que uma entrava ao serviço a partir das duas e meia da tarde. As assistentes operacionais faziam parte da construção das planificações mensais, na medida em que a educadora pedia ideias e sugestões para a elaboração das mesmas. A equipa educativa reunia-se nas horas de inglês, para conversar sobre os projetos, sobre as planificações e para dividir tarefas.

Esta informação permitiu-me perceber a dinâmica entre a equipa educativa e estruturar a minha prática pedagógica de forma a ir ao encontro da prática exercida naquele contexto, ou seja, as planificações mensais foram feitas em conjunto com os elementos da equipa educativa nas horas de inglês.

1.2.4. Família das crianças

Segundo o projeto curricular de sala, ao nível das famílias, todas as crianças do grupo apresentam uma estrutura familiar composta por mãe, pai e pelo menos um irmão. Em termos académicos, todos os pais são detentores de um curso superior e estão, atualmente, a exercer os seus cargos. As idades dos pais estão compreendidas entre os 37 e os 51 anos.

Por último, é pertinente referir que as famílias participam no contexto educativo dos filhos de forma ativa, tendo, diariamente, acesso a um *link* de uma página na internet, que é atualizada todos os dias com o que os seus filhos fizeram

naquele respetivo dia, ilustrado com fotografias. Todas as sextas feiras, existem desafios que são lançados para casa, onde os pais são convidados a fazerem um projeto com as crianças, para que esta apresente na escola às sextas-feiras. Esta informação foi-me útil para ter consciência que iria ter a participação dos pais sempre que necessitasse, por isso, ao longo da PPS, foi pedida a ajuda no desenvolvimento dos projetos e no final foram convidados a assistir à divulgação do projeto (cf. Anexo F).

1.2.5. Grupo de crianças

A sala de atividades onde decorreu a PPS era constituída por 17 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. O sexo predominante é o do sexo masculino, sendo que 10 eram do masculino e 7 eram do feminino. Das 17 crianças existia uma que só frequentava a instituição à tarde. Esta última informação foi-me importante para a elaboração das planificações, na medida em que tinha de contar a divisão de tarefas e os materiais para mais uma criança.

A partir da análise do projeto curricular de sala e a partir das minhas observações, foi-me possível perceber que o grupo é autónomo, dinâmico, observador, recetivo, emergente, curioso, perspicaz, manifestava interesse/necessidade em experiências novas e era participativo, querendo partilhar sugestões e participar em conversas e em projetos: *“estava a trabalhar com a equipa das tatuagens, e o G (5 anos) da equipa dos brócolos trouxe, agindo por si, informações sobre tatuagens para partilhar”* (e.g. nota de campo do dia 15.04.2015. (cf. Anexo G). Existe uma boa relação entre pares, as crianças são unidas, trabalham bem em grupo e na investigação ativa (nas áreas de interesse) apresentam, frequentemente, comportamentos de interação entre pares. Na relação com o adulto, as crianças apresentam respeito, ao mesmo tempo que existe uma relação de cumplicidade e de afeto. Existem crianças com temperamento, por vezes, difícil, o que pode causar alguns conflitos e que o adulto seja chamado a intervir, mas sempre com papel mediador da situação, devido ao facto de ser incentivado a autonomia na resolução de conflitos: *“ O F (6 anos) e o G (5 anos) estavam numa situação de conflito devido à disputa de uma peça de lego. Tive que intervir porque a situação estava a piorar. Questionei o que se estava a passar, e pedi soluções para resolver o problema. Desta forma, foram as crianças a encontrar soluções para os seus próprios problemas”* (e.g. nota de campo do dia 23-04-2015).

1.2.6. Análise reflexiva sobre as intenções/finalidades educativas

Os princípios orientadores seguidos pela educadora cooperante, apresentados no projeto curricular de sala, regem-se por uma aprendizagem ativa. Isto é, a criança é tratada como um membro do grupo, de forma a criar relações com as pessoas que a rodeiam e levá-la a explorar os materiais e a descobrir novas sensações, novas aprendizagens. A educadora cooperante acredita que as crianças aprendem o que vivem, e dá uma enorme importância a todo o ambiente educativo que envolve as crianças, como quaisquer atitudes e relacionamentos interpessoais, proferindo que a educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

A metodologia seguida pela Educadora responsável é o MEM e segundo o projeto curricular de sala, dessa metodologia seguem como finalidades formativas, a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Para além das finalidades formativas, existem, ainda, os sete princípios pedagógicos do MEM, que a educadora segue. Primeiro, os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; segundo, a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho, que fazem evoluir a experiência pessoal, o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos; terceiro, a prática democrática da organização partilhada por todos(,) institui-se em conselho de cooperação; quarto, os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano; quinto, a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos; sexto, as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade; sétimo, os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários, como fonte de conhecimento nos seus projetos.

A educação é vista como um direito da criança e da família, ou seja, existe uma centralidade dupla: a instituição, que acolhe a criança com equidade, que presta cuidados, e a família, que potencia o jardim-de-infância como um benefício para a criança, como algo que lhe revitaliza a cultura e promove a dinamização e a sua socialização, num meio educativo e cultural.

Como foi referido anteriormente (no contexto de creche), a rotina é muito importante e estrutura o dia-a-dia das crianças. Em seguida, será apresentado uma tabela, que representa o dia-a-dia das crianças.

Tabela 1

Rotina diária e semanal das crianças

| Tempo | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|-------------------------------|--|--|--|---|--|
| 9h30 10h00 | -Canção dos bons dias -Plano do dia | -Canção dos bons dias -Plano do dia | -Canção dos bons dias -Plano do dia -Horta | -Canção dos bons dias -Plano do dia -Animação cultural | -Canção dos bons dias -Plano do dia -Biblioteca da amizade |
| 10h00 10h20 | Snack da manhã | Snack da manhã | Snack da manhã | Snack da manhã | Snack da manhã |
| 10h20 12h30 | -Registo do fim de semana -Exploração ativa nos centros | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. | -Experiência -Exploração ativa nos centros. | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. -Vida saudável | -Avaliação do mapa das tarefas. -Reunião de conselho |
| (Inglês) 11h45 12h30 | -inglês | | -Inglês | | -Inglês |
| 12h30 13h15 | -Almoço -Registo do link | -Almoço -Registo do link | -Almoço -Registo do link | -Almoço -Registo do link | -Almoço -Registo do link |
| 13h15 15h30 | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. | -Exploração ativa nos centros. -Trabalho por projeto. |
| (Ginástica) 15h00 15h45 | | | -Ginástica | | |
| 15h30 16h00 | -Lanche | -Lanche - | -Lanche | -Lanche | -Lanche |
| 16h00 17h00 | -Comunicações -Avaliação do plano do dia -Recreio | -Comunicações -Avaliação do plano do dia -Recreio | -Comunicações -Avaliação do plano do dia -Recreio | -Grandes livros grandes leitores -Comunicações -Avaliação do plano do dia -Recreio | -Comunicações -Avaliação do plano do dia -Recreio |

Fonte: Elaboração própria tendo em conta o projeto curricular de sala e as observações feitas.

As crianças, para além das atividades orientadas proporcionadas pela educadora de infância, têm, também, atividades extra curriculares proporcionadas por oito professores: um de música, um de inglês, um de psicomotricidade, um de piano, um dança criativa, um de ballet, um de judo e um de natação. De seguida, será apresentada uma tabela com as atividades extra curriculares e os respetivos horários.

Tabela 2

Rotina Semanal (atividades extra curriculares)

| Dias da semana | Segunda feira | Terça feira | Quarta feira | Quinta feira | Sexta feira |
|-----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Horas | | | | | |
| 10h30 11h00 | Natação | | | | |
| 11h45 12h30 | Inglês | | Inglês | | Inglês |
| 15h00 15h45 | | | Ginástica | | |
| 15h30 16h00 | | | | Piano | |
| 15h45 16h30 | | | | | Dança criativa |
| 17h00 17h30 | | Música | | | |
| 17:30 18:20 | Ballet | | | | |
| 17:30 18:30 | | | | Judo | |

Fonte: Elaboração própria tendo em conta a observação.

Relativamente ao espaço, este estava dividido por diferentes áreas de interesse (cf. Anexo H, pp. 8-9). Segundo Ferreira (2004), a organização da sala é definida por áreas de interesses, “todas elas têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos (...) que, situados num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se pode e deve desenvolver” (p. 84), Ferreira (2004), refere ainda que, “cada uma destas áreas (...) confere estabilidade aos lugares, confeciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas” (p. 84). Desta forma, as áreas de interesse estavam organizadas de modo a serem diferenciadas umas das outras, e cada área era detentora do seu próprio material e das suas próprias regras, na medida em que, segundo Oliveira-

Formosinho (2012), a organização dos materiais pode também “facilitar a proposta de atividades por parte do educador, (...) [e] promove a escolha da criança (p. 85).

2. METODOLOGIA

Pretende-se, neste capítulo, apresentar o quadro metodológico (opções metodológicas) e o roteiro ético seguido, cruzando as opiniões dos autores com a minha prática.

A PPS no jardim-de-infância teve lugar no Parque das Nações e durou 12 semanas.

A investigação durante a prática foi de natureza qualitativa devido a múltiplos fatores. Primeiro, devido a ter tido, como foco, a preocupação em compreender os fenómenos e, por consequente, as raízes filosóficas assentaram no estudo dos fenómenos. Segundo, devido aos objetos, que foram fenómenos humanos em que os objetivos se basearam em “procurar compreender os sujeitos a partir dos quadros de referência desses mesmos sujeitos” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198). Terceiro, devido às características do desenho da investigação, que teve um carácter flexível, como afirma Carmo e Ferreira (2008), “o plano de investigação é fléxil” (p.198). Quarto, devido ao contexto que foi natural e familiar na medida em que “os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no contexto” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198). Quinto, devido à amostra (pequena e intencional); devido à técnica (observação participante); devido ao processo de análise de dados (feita pelo investigador); devido à apresentação dos resultados, que foi descritiva, como refere Carmo e Ferreira (2008), “a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (p.198); e devido à discussão dos resultados e conclusões (apresentação e interpretação dos dados em simultâneo).

O método investigativo teve, por base, uma investigação sobre a prática baseada na lógica de investigação ação, porque, por uma questão de tempo, não foi possível completar o ciclo da investigação ação.

No que refere às técnicas de recolha de dados que acompanharam a PPS, foram utilizadas os inquéritos por questionário, observação participante, registo fotográfico e consulta documental. Como afirma Carmo e Ferreira (2008), “As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental” (p.199).

Relativamente aos instrumentos, que possibilitaram a execução das técnicas de recolha de dados, foram utilizados as notas de campo, o guião do questionário e o da entrevista. As notas de campo foram utilizadas de forma a poder analisar situações ocorridas, ou seja, as situações, onde os instrumentos existentes ou onde a ação dos adultos na sala de atividades promovesse a autonomia, eram registadas e à *posteriori* refletidas. Como refere Máximo-Esteves (2008), “as notas de campo incluem ainda material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p.88). No que diz respeito aos guiões dos inqueridos por entrevista e por questionário, estes foram preparados de forma a reunir informação sobre a opinião que têm sobre o que é a autonomia, como a promovem e com que intenção.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário, estes foram usados para obter dados/informações sobre a autonomia através dos pais e da educadora cooperante, de forma a facilitar o processo e a poupar tempo. Segundo Vilelas (2009), “O inquérito é um método de trabalho relativamente económico e rápido. ... Chega-se rapidamente às pessoas e obtém-se uma grande quantidade de dados em pouco tempo” (134). Como era impossível entrevistar todos os encarregados de educação, devido ao pouco tempo existente na PPS e à logística, ou seja à incompatibilidade de horários, optei por esta técnica. Foi Observação participante devido ao facto de ter tido o papel, juntamente com a equipa educativa, de adulto responsável pelo grupo, e o desempenho desses papéis, segundo Carmo e Ferreira (2008), faz de algum modo participar na vida da população que está a ser observada e “dá-se o nome de observação participante (p.121), ou seja, tendo o papel de investigador, utilizando a técnica observação participante, segundo Vilelas (2009), primeiro é necessário integrar o grupo, a comunidade ou a instituição em estudo, para realizar uma dupla tarefa, desempenhar as rotinas dentro do grupo, ao mesmo tempo que se recolhe os dados que são precisos para a investigação. Relativamente ao registo fotográfico, este foi utilizado, por exemplo, para melhor ilustrar os instrumentos existentes na sala de atividades que promovem a autonomia das crianças, isto é, existem instrumentos que promovem a autonomia (e.g., diário, mapa das tarefas), que foram fotografados para melhor ilustrar e refletir sobre os mesmos. Consulta documental, porque pretendo investigar sobre a autonomia, e, como Vickery (1970) refere, esta técnica permite reunir informação sobre determinado assunto, que nos ajuda a conhecer e a entender

melhor um tema em específico, dando aso a uma reflexão estruturada e fundamentada, da qual podemos tirar considerações finais.

No que trata a análise de dados, esta foi feita com recurso à triangulação de dados através da utilização de diferentes técnicas e, conseqüentemente, da sua análise. Segundo Dexter (1970), nenhuma investigação deve ser iniciada com dados recolhidos de uma só fonte, ou seja, o cruzamento de vários dados a partir de várias fontes é fundamental para a credibilidade dos resultados de uma investigação. Yin (1994), acrescenta, ainda, que a triangulação deve ser utilizada como uma estratégia para que seja possível explorar as diferentes dimensões do tema em causa (autonomia), de forma a reforçar as conclusões e a permitir o enriquecimento das suas interpretações.

Por último, para exercer um bom trabalho relativamente à investigação com crianças, é necessário, segundo Tomás (2011), ter em conta princípios relacionados com a ética (roteiro ético). Por isso, a minha PPS teve em conta os seguintes princípios: “objetivos do trabalho”, logo no início foi apresentado à equipa educativa as minhas intenções com a prática, o que pretendia investigar; “respeito pela privacidade e confidencialidade”, foi solicitado a todos os pais, individualmente, a autorização para a utilização das fotos tiradas no contexto educativo, do qual os seus educandos fazem parte; “planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação”, a equipa educativa é posta a par dos objetivos da investigação, dos dados recolhidos e da análise feita; “Consentimento informado”, os pais das crianças fizeram parte de todo o processo, tendo sempre conhecimento do trabalho desenvolvido com as crianças, e sabiam que poderiam pedir para que as crianças em causa deixassem de fazer parte do trabalho investigativo, sem qualquer represália para os mesmos; “Informação às crianças e adultos envolvidos”, todo o processo foi transparente e disponibilizava os dados que estavam a ser recolhidos e refletidos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Pretende-se, neste subcapítulo, identificar e fundamentar as intenções para a ação pedagógica, cruzando as opiniões dos autores com a minha observação e com os projetos curriculares de sala.

Primeiro, serão apresentadas, as intenções para a ação pedagógica em creche e à *posteriori* serão apresentadas, as intenções para jardim de infância.

Com base na caracterização que foi apresentada anteriormente, construí algumas intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. As intenções que elaborei tiveram em atenção o contexto educativo e nortearam a minha prática pedagógica em creche e em jardim-de-infância. Acho pertinente referir que as minhas intenções, no que diz respeito às crianças, são postas em prática através da ação, ou seja, como refere John Dewey (1920), as crianças aprendem fazendo. Do meu ponto de vista, este é o principal fator de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (p.22). Por isso, considero imprescindível que as crianças construam o seu próprio conhecimento, a partir das suas próprias ações e das suas reflexões.

Relativamente à creche, no que diz respeito às intenções, pretendo nas crianças:

- estimular a autonomia;
- desenvolver a motricidade fina;
- explorar diferentes materiais de diferentes formas ao nível sensorial;
- desenvolver a linguagem e literacia;
- desenvolver a motricidade global;
- desenvolver a coordenação motora;
- desenvolver as relações interpessoais;
- desenvolver a verbalização de ideias/pensamentos;
- desenvolver a capacidade de atenção;
- desenvolver a capacidade de tomada de vez (pergunta resposta);
- desenvolver a identificação das diferentes cores;
- desenvolver a criatividade.

De forma a promover as minhas intenções com as crianças em creche, tive, em atenção, conteúdos previstos nas experiências chave do High/Scope, que, segundo Hohmann e Weikart (2011), as experiências chaves são dez (cf. Anexo I), sendo elas a Representação Criativa, a Linguagem e Literacia, a Iniciativa e Relações

Interpessoais, o Movimento, a Música, a Classificação, a Seriação, o Número, o Espaço e, por fim, o Tempo. É pertinente referir que a minha prática em creche teve, em atenção, o trabalho feito pela educadora cooperante, ou seja, continuei com a metodologia de trabalho utilizada naquela sala de atividades e com as mesmas rotinas, aplicando sempre com as crianças, a diferenciação pedagógica.

Relativamente à equipa educativa, em contexto de creche, passo a citar um conjunto de intenções para a minha intervenção:

- criar uma boa relação com todos os elementos da equipa educativa;
- pedir opiniões e sugestões para que a minha prática pedagógica vá ao encontro do que é expectável por parte de toda a equipa educativa;
- integrar toda a equipa educativa no processo de planeamento das atividades;
- integrar toda a equipa educativa nas atividades;
- demonstrar-me disponível para ajudar em tudo;
- demonstrar-me aberto ao diálogo e a críticas construtivas;
- analisar com a equipa educativa, após as atividades, o que correu bem, o que correu menos bem, para que se possa melhorar a prática pedagógica em prol do desenvolvimento das crianças;
- Discutir/analisar as necessidades individuais de cada criança, para que se possa direcionar as atividades, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças, podendo, assim, responder às suas necessidades;
- respeitar toda a equipa educativa.

No que diz respeito às intenções com as famílias, é importante referir, primeiro, que é imprescindível o desenvolvimento desse trabalho, na medida em que os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, e, por isso, é necessário desenvolver, não só, intenções com as crianças, mas também com os pais. Segundo a UNICEF, Declaração Internacional dos direitos da Criança – Princípio VII (1959) “O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais”. Desta forma, os pais devem ser convidados a participar na vida institucional da criança, ou seja, as famílias deverão estar interessadas e informadas sobre o que se passa com os seus educandos, durante o tempo que estão no jardim-de-infância. Ao refletir sobre o assunto, penso que deverá existir um diálogo constante entre educador e pais, para que possam perceber melhor

quais são as necessidades, as fragilidades e as potencialidades das crianças. Só assim possibilitará a execução de um trabalho em conjunto (instituição-famílias), que vá, mais eficazmente, ao encontro do que as crianças necessitam. Deste modo, o trabalho feito na instituição terá continuação em casa

Por último, relativamente ao contexto de creche, as minhas intenções com as famílias passaram por:

- continuar a desenvolver o projeto de leitura com os pais (todas as sextas feiras, as crianças levam um livro para casa, para os pais lerem, e, no final da leitura, os pais devem preencher um diário com o resumo da história e com as reações do seu educando);
- promover uma relação colaborativa com os pais;
- demonstrar a minha disponibilidade para questões que possam ter;
- desenvolver atividades nas quais os pais possam participar, seja diretamente (e.g. leitura de livros), seja indiretamente (e.g. contribuição com ingredientes para a confeção de uma receita).
- partilhar acontecimentos/experiências que aconteceram no dia com os seus educandos.

Com as crianças, no final do estágio, pretendo ter estimulado a autonomia, ter desenvolvido a motricidade fina e a larga, explorado diferentes materiais, ter desenvolvido a linguagem e literacia, a coordenação motora, as relações interpessoais, a capacidade de atenção, ter desenvolvido a criatividade e também a diferenciação das cores.

No que diz respeito às intenções no jardim-de-infância, pretendia nas crianças:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupo sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

- contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagens;
- estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- proceder à despistagem de inaptações, deficiências e promover a melhor orientação e encaminhamento da crianças;
- incentivar à participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;

Destaquei, ainda, alguns objetivos na minha prática pedagógica, em contexto jardim-de-infância, tendo em conta os objetivos gerais/intenções, anteriormente referidos, sendo eles favorecer a autonomia da criança e do grupo que assenta na aquisição do saber-fazer indispensáveis à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização; promover a participação democrática na vida do grupo como meio fundamental da formação pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; estabelecer uma relação individualizada com cada criança, de forma a facilitar a sua inserção no grupo e nas relações com as outras crianças, implicando a criança de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada; criar condições para a formação do grupo, criando diversas situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro; fomentar a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva; promover uma estreita relação entre a família e a escola, dado que são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; dominar diferentes formas de expressão, o que implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e

contactando com diferentes materiais, que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objetos; criar um clima de comunicação em que a linguagem do adulto, ou seja, a maneira como se exprime e fala, constitui um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças; partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas; partir de experiências científicas simples, sensibilizando para os processos investigativos e a metodologia de trabalho na área das ciências.

É pertinente referir que, à semelhança do que aconteceu no contexto de creche, em jardim-de-infância, a minha prática também teve, em atenção, o trabalho feito pela educadora cooperante, ou seja, continuei com a metodologia de trabalho utilizada naquela sala de atividades e com as mesmas rotinas, aplicando sempre com as crianças uma boa diferenciação pedagógica. Os próprios objetivos foram construídos tendo em conta a análise do projeto curricular de sala e a observação feita ao longo da prática, de forma a continuar o trabalho consolidado pela educadora cooperante.

Relativamente à equipa educativa, passo a citar um conjunto de intenções para a minha intervenção em jardim-de-infância:

- criar uma boa relação com todos os elementos da equipa educativa;
- pedir opiniões e sugestões para que a minha prática pedagógica vá ao encontro do que é expectável por parte de toda a equipa educativa;
- integrar toda a equipa educativa no processo de planeamento das atividades;
- integrar toda a equipa educativa nas atividades;
- demonstrar-me disponível para ajudar em tudo.
- demonstrar-me aberto ao diálogo e a críticas construtivas.
- analisar com a equipa educativa após as atividades o que correu bem, o que correu menos bem para que se possa melhorar a prática pedagógica em prol do desenvolvimento das crianças.
- discutir/analisar as necessidades individuais de cada criança, para que se possa direccionar as atividades de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças, podendo, desta forma, responder às suas necessidades;
- respeitar toda a equipa educativa;

No que diz respeito às intenções com as famílias, é importante referenciar que “dificilmente a acção educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p. 36), por isso, é imprescindível, a existência de trabalho colaborativo da equipa educativa com as famílias, na medida em que só este tipo de trabalho cooperativo garante “a qualidade da acção pedagógica” (Homem, 2002, p. 189).

Posto isto, relativamente às famílias em contexto de jardim-de-infância, as minhas intenções passaram por:

- promover uma relação colaborativa com os pais;
- demonstrar a minha disponibilidade para questões que possam ter;
- desenvolver tarefas nas quais os pais possam participar.
- partilhar as aprendizagens que as crianças fizeram.

Com as crianças, no final do estágio, pretendo ter estimulado a autonomia, ter promovido o desenvolvimento pessoal e social; ter transmitido ideais de uma democracia participativa, mostrando as diferenças de uma democracia representativa; explorado diferentes materiais; ter desenvolvido a linguagem e literacia, as relações interpessoais e que tenham feito novas descobertas, no que diz respeito à área de conteúdo conhecimento do mundo.

3.2. Identificação da problemática

Pretende-se, neste subcapítulo, de forma reflexiva, dar a conhecer a problemática mais significativa da PPS, recorrendo à apresentação do plano de acção.

A maioria dos profissionais de educação dizem pretender promover a autonomia nas crianças, ou seja, a maioria dos educadores/professores pretendem crianças autónomas, e ainda a maioria dos pais pretendem, também, que os seus filhos sejam autónomos. Isto, a mim levanta algumas questões pertinentes de se refletir, como por exemplo: o que é a autonomia? Como se promove realmente a autonomia? E porque é que a maior parte das pessoas pretende a existência de crianças autónomas? São perguntas para as quais tenho interesse em obter respostas.

Estas questões que tenho ganharam ainda maior dimensão, quando fiz a minha PPS num grupo de crianças com 5/6 anos, cuja metodologia aplicada era a metodologia do Movimento da Escola Moderna. Quando cheguei ao grupo com que

iria estagiar, vi um contexto onde se dava enorme importância à promoção da autonomia, onde uma das principais intenções era ter crianças autónomas. Neste contexto, vi crianças que têm ideias e tomam iniciativas; vi crianças que resolvem os seus próprios conflitos; vi crianças que, quando não conseguem resolver os conflitos, escrevem no diário e depois, em reunião de conselho, estes assuntos são trazidos à conversa e resolvidos; vi crianças a encontrar soluções para si e a partilhar soluções para os outros; vi crianças a pôr a mesa; vi crianças a fazerem recados sem ajuda de um adulto; vi imensas coisas que me fizeram querer investigar e descobrir mais sobre a autonomia. Se, enquanto futuro profissional, uma das minhas intenções fundamentais que pretendo trabalhar com as crianças é a autonomia, então é bastante pertinente saber mais sobre esse tema e sentir-me realizado enquanto pessoa e enquanto profissional.

Como o contexto onde surgiu a minha problemática já promovia a autonomia, já existiam estratégias consolidadas que promovessem a formação de crianças autónomas. Tive, por isso, como intenção/preocupação, analisar os diferentes instrumentos, refletir sobre a sua utilização, ou seja, perceber como eram operacionalizados e que impactos tinham nas crianças; perceber as estratégias da prática pedagógica da educadora cooperante, isto é, perceber de que forma é que o grupo era orientado nas diferentes situações e como eram dinamizados os diferentes instrumentos que promoviam a autonomia. Após perceber o contexto e refletir sobre o mesmo, continuei o trabalho da educadora, dinamizando os diferentes momentos do dia-a-dia das crianças (e.g. dinamizar a reunião de conselho) e utilizando a mesma linha metodológica da prática pedagógica, que visava a promoção da autonomia (e.g. uma criança pedia para ajudá-la a vestir o casaco, mas eu não o fazia, incentivava a criança a fazê-lo sozinha, fazendo o necessário para que ela se sentisse autónoma, segura e capaz de o fazer). Durante a minha continuação do trabalho da educadora cooperante, fui tirando notas de campo e fazendo reflexões diárias e semanais, de forma a refletir sobre a prática e sobre momentos em que promovia a autonomia (cf. Anexo H, pp. 38-86). Um ponto importante sobre o qual refleti foi, por exemplo, o facto de os educadores e pais quererem crianças autónomas, mas, por vezes, as suas ações, por questões de facilitismo, vão de encontro às suas intenções em promover a autonomia. Outra intenção pretendida, foi a execução de questionários aos pais e à educadora cooperante, de forma a perceber a visão deles perante algumas questões. O questionário dos pais (cf. Anexo J) tinha as seguintes questões; “Para si o que é a

autonomia?”, “Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?” e “Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autônomo”. E o questionário da educadora cooperante era composto pelas seguintes questões (cf. Anexo K): “Para si o que é a autonomia?” e “Dê três razões que demonstrem o porquê de querer crianças autônomas?”. Após ter obtido os dados recolhidos com a execução das minhas intenções, irei cruzá-los com a análise documental, com as respostas dos inquiridos e com os registos da prática, de forma a chegar a algumas conclusões sobre o que é a autonomia, como se pode promover a autonomia e porque é que pretendemos crianças autônomas.

Por último, é pertinente referir que, das 17 famílias inquiridas, apenas 5 se disponibilizaram a responder às questões contempladas no questionário (cf. Anexo L).

3.3. O que é a autonomia?

Neste subcapítulo, ir-se-á definir o conceito de autonomia cruzando as opiniões dos autores, com os registos da minha prática, com a opinião dos pais e com a opinião da educadora cooperante inquirida.

A autonomia, segundo a sua etimologia, deriva do grego *auto* (próprio) e do *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999), e, segundo Sá & Oliveira, (2007), gramaticalmente, a palavra autonomia significa “faculdade de se governar por si mesmo, obviamente que este vocábulo, em seu significado mais sucinto e objetivo possível, pode ser aplicado a qualquer instituto ou instituição” (p.8), ou seja, “A autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer” (Silva, 2009, pp. 2-3).

O processo de aquisição da autonomia é considerado como “uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p.72). Esta aquisição progressiva contempla a percepção de que a liberdade de ação e de escolha são limitadas, na medida em que a criança começa a perceber que a sua vontade própria é restringida pelo que a rodeia, ou seja, “o processo de aquisição da autonomia vai-se estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores” (Silva, 2009, pp. 2-3). As crianças têm a possibilidade de agir por si, tomar as suas próprias decisões, decidir como querem pôr em prática a sua vontade, mas

tendo em conta que existem constrangimentos exteriores que condicionam as suas escolhas, como um exemplo simples, existe a nota de campo do dia 16-03-2015: *“Durante o momento em que o grupo se desloca pelo corredor para chegar ao refeitório, o G (5 anos) começa a correr e a M (6 anos) diz: - não podes correr no corredor! o G (5 anos) respeita parando de correr”*. Nesta nota de campo, é possível verificar a situação de que as crianças vão percebendo que o meio, onde estão, condiciona a liberdade de ação e de escolha, isto é, as crianças sabem que podem movimentar-se pelo corredor, desde que não seja a correr, e quando a M (6 anos) diz ao G (6 anos) que não pode correr, quer dizer que consciencializou a regra/lei, de que não se pode correr no corredor, e avisou o G (5 anos), que por sua vez conhecia a regra/lei e parou de correr. A atitude da M (6 anos) demonstra que já interiorizou que, neste caso, podem tomar a iniciativa de atravessar o corredor para irem beber água, para irem almoçar, ou para irem executar uma tarefa, mas que existe um constrangimento exterior (regra/lei de não poder correr) que os impede de tomarem a decisão de correr durante a passagem no corredor.

Como foi referido atrás, autonomia é a capacidade de as crianças agirem por si, fazendo escolhas e pondo em prática as suas intenções, utilizando ferramentas para o fazer e refletindo sobre isso. É possível perceber que as crianças não podem agir por si sempre que pretenderem e aqui entra o papel do adulto em criar regras/leis para que as crianças possam perceber que têm opções de escolha, que podem tomar iniciativas, mas sempre dentro das regras. O papel do adulto é “promover a autonomia e os processos de auto-regulação da aprendizagem” (Rosário, 2007, p.8), porque ao longo da vida, as crianças vão ter de adaptar as suas ações, tendo em conta as regras/leis do contexto onde estão inseridos. Por esta razão, a autonomia é um processo que se constrói entre a liberdade individual e as limitações impostas pela sociedade (Mogilka, 1999).

Por fim, segundo a opinião dos pais, a autonomia é a “Capacidade para, sozinho, resolver problemas, tomar decisões e assegurar tarefas”, é a capacidade de “encontrar recursos para vencer o dia a dia sem a ajuda dos outros”, “de se auto-orientar na busca de soluções para todo o tipo de questões ou problemas”, de se responsabilizar “com a devida capacitação de efetuar determinadas tarefas sozinho”. Por último, um pai referenciou que a autonomia “representa a capacidade de saber fazer bem, mas sozinho”. Segundo a opinião da educadora, “a autonomia é a capacidade de ser livre!”. Devido às opiniões anteriormente apresentadas, é possível

verificar que todos os inquiridos estão cientes do principal significado do conceito autonomia. Como referido anteriormente, a autonomia é a capacidade de se governar por si mesmo, é a capacidade de agir por si próprio, e tanto os pais como a educadora cooperante deram respostas que foram ao encontro da definição apresentada anteriormente, com recurso à análise documental.

3.4. Formas de promover a autonomia

Neste subcapítulo, ir-se-á apresentar formas de promover a autonomia, cruzando as opiniões dos autores, com os registos da minha prática e com a opinião dos pais inquiridos.

O educador tem como intenção promover a autonomia e, ao consciencializar essa intenção, irá desenvolver uma prática pedagógica com estratégias, que ponham em prática essa intenção. Toda a construção do ambiente educativo, orientado pelo educador, tem em vista a promoção da autonomia, como por exemplo, a relação pedagógica estabelecida com as crianças: a organização espacial, a organização temporal, a utilização de instrumentos de pilotagem e a utilização da metodologia de trabalho por projeto, ou seja, o trabalho do educador de infância com as crianças, como está presente na afirmação do princípio geral que orienta a educação pré-escolar, tem em “vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ministério da educação, 1997, p.20). Toda a reflexão que será apresentada a seguir tem em conta a prática pedagógica numa sala de 5/6 anos do MEM. No final, serão analisadas as respostas, dos pais, à questão “Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?”.

Primeiro, para que seja possível a promoção da autonomia, é necessário a existência de uma boa relação entre as crianças e o educador, e para isso, segundo Portugal (2012, p. 7), é fundamental que os “educadores [sejam] sensíveis e calorosos”, porque, ao serem sensíveis e calorosos com as crianças, estas irão criar uma relação afetiva com o educador e, conseqüentemente, irão sentir “que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia” (Hyson,1994, citado por Post & Hohmann, 2011 p. 29), e é este tipo de relações afetivas que incrementa “o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66), na medida em que ao existir uma boa relação entre educador e crianças, estas

vão sentir-se seguras, confiantes e capazes, o que as vai levar a agir por si. Como exemplo, temos a nota de campo do dia 09-04-2015: *“Na hora do lanche, a R (5 anos) traz-me a banana e pede-me para a descascar. Nesta situação seria mais fácil e mais rápido ser eu a abrir a banana, mas consciencializei a minha intenção de querer promover crianças autónomas e em vez de abrir, incentivei a que ela abrisse dizendo - Oh R (5 anos), força que tu consegues! Olha como eu faço com a minha Banana! A R (5 anos) tenta, e tenta novamente, até que consegue abrir a banana e diz de forma sorridente, mostrando às crianças que estavam ao lado, -Rafa consegui abrir a banana!!!! ao qual eu respondi dando reforço positivo - boa R (5 anos), eu disse que eras capaz!”*. Neste caso, ao princípio da PPS, quando ainda não tinha estabelecido uma boa relação afetiva com as crianças, seria muito pouco provável que a R (5 anos) fosse pedir-me para lhe abrir a banana, o que iria fazer com que perdesse uma boa oportunidade da promoção de autonomia. O facto de já ter uma boa relação com a R (5 anos) permitiu que ela, ao querer abrir a banana para se nutrir e ao não conseguir, fosse pedir-me para o fazer. Nesta situação, a minha intenção era fazer com que a criança se sentisse capaz de abrir a banana e adquirir essa competência e, para isso, incentivei-a, dando um *feedback* positivo e mostrando como ela poderia fazê-lo, e como existia uma boa relação afetiva, a criança sentiu-se com coragem para explorar uma nova situação, sentiu-se confiante para tentar, mesmo achando que não o iria conseguir. Desta forma, foi-lhe possível conseguir abrir a banana. A criança, ao conseguir abrir a banana, ficou visivelmente feliz, mostrando aos presentes o seu feito e isto demonstra que, para ela, foi um objetivo cumprido e, segundo Hohmann e Weikart (2011), “as crianças desenvolvem a auto-confiança ao realizar objetivos que são importantes para elas” (p.69). É pertinente referir que a R (5 anos) não voltou a pedir para abrir a banana até ao final da PPS.

O exemplo anteriormente apresentado, na nota de campo acima referida, é um exemplo da importância de primeiro se estabelecer uma boa relação pedagógica, mas também serve de reflexão para a prática pedagógica, isto é, por vezes, o educador pode ter ações que não vão ao encontro da sua intenção em promover a autonomia nas crianças, ou seja, por vezes, o educador faz as coisas pelas crianças por ser mais fácil e rápido. De seguida irei apresentar outro exemplo simples, recorrendo a uma nota de campo do dia 23-01-2015: *“O D (5 anos) ao vestir o casaco para irmos ao recreio, pediu-me para o ajudar a vestir, ao qual eu respondi –Vá D (5anos), tu consegues sozinho”, e a criança depois de se vestir sozinha disse –já está*

Rafa!. Neste caso, anteriormente apresentado, eu podia tê-lo feito por ele, mas a intenção de promover a autonomia iria perder-se. É certo que seria mais fácil, e rápido, o educador fazer certas tarefas pelas crianças, e também é certo que crianças com 5/6 anos já é expectável conseguirem vestir um casaco sozinhas, mas se as crianças não forem incentivadas a fazê-lo é normal que, por questões de facilitismo, peçam ajuda a um adulto. É importante o educador ter presente que as crianças, apesar de parecerem “muito impacientes por exercer a sua autonomia crescente [...] por vezes preferem não se lembrar que existem momentos em que podem agir sozinhos” (Ambrósio, 1999, p.67).

Outra situação que deve ser consciencializada pelo educador na promoção da autonomia, é as situações de problemas, ou seja, na existência de um problema, seja um problema com outra criança ou consigo própria, o educador deve refletir bem antes de intervir, como por exemplo, temos a nota de campo do dia 28.04-2015: *“estávamos no recreio e uma criança começa a argumentar com outra porque é que deveria ser ela a ficar com o triciclo. A M (5 anos) disse – Quero andar de triciclo!! Enquanto agarrava no guiador para a S (5 anos) para de andar e sair. A S (5 anos) responde – Porquê? Agora estou eu a andar! Ao qual a M (5 anos) responde – Porque tu já andaste muito e eu gostava também de andar! A S (5 anos) responde – está bem, podes andar, eu vou para o baloiço!”*. Nesta situação, eu podia ter resolvido de forma rápida, ao ver o conflito, eu poderia ter decidido, por exemplo, que quem andava era a M (5 anos), porque já estava com o triciclo, mas como pretendo promover a autonomia nas crianças, preferi ficar a observar e deixar que as crianças resolvessem, por si só, o conflito, e, caso não o resolvessem sozinhas, o papel do educador seria levar a que as crianças resolvessem sozinhas, ou seja, caso o conflito persistisse e eu tivesse que intervir, o meu papel seria de moderador, faria, primeiro, com que as crianças verbalizassem o que estavam a sentir, e, de seguida, pedia soluções e aqui seriam as próprias crianças a encontrar soluções e a chegar a um consenso, porque um dos principais objetivos dos educadores é estimular a “autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2013, p.158). Isto significa que o adulto responsável deverá responsabilizar as crianças, no sentido em que foram elas que criaram o conflito, por isso, serão elas quem irá arranjar soluções, são elas que irão pensar e agir por si para resolverem o conflito. O exemplo anterior tratava um conflito entre pares, mas é expectável que aconteçam, por vezes, problemas com as próprias crianças, isto é, as crianças podem querer agir por si (exercer a autonomia),

mas não conseguirem devido a fatores externos, o que leva ao aparecimento de um problema. Como exemplo, existe a nota de campo do dia 05-05-2015: *“O T (6 anos) queria transportar uma cadeira do centro da matemática para o centro do movimento, mas não estava a conseguir porque no caminho existia um espaço estreito. O T (6 anos) tentou e tentou mas não estava a conseguir porque a cadeira estava na posição deitada. O T (6 anos) continuou a tentar até que passadas algumas tentativas falhadas, endireitou a cadeira pondo-a de pé e consegui passar”*. Eu, enquanto adulto responsável pelo grupo, estava a ver a situação, mas, de forma consciente, fingi não me estar a aperceber do que se estava a passar e afastei-me para que a criança não me pedisse ajuda. Ao ver o que estava a acontecer eu poderia ter ido ajudar, mas, refletindo bem, estaria a promover a autonomia? Esta é, também, uma forma consciente de promover a autonomia das crianças, dar espaço e tempo para que pensem, reflitam e consigam agir por si, resolvendo situações/problemas sem a ajuda do adulto. Se eu tivesse ido ajudar a criança, esta não iria, por exemplo, tomar consciência de que era capaz de passar com a cadeira e é à medida que as crianças vão adquirindo consciência do que são capazes de fazer, que vão aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente, a sua autoconfiança (Ferland, 2006, citado por Silva, 2008).

Na prática pedagógica do educador, este sabe que, por vezes, tem que intervir, porque podem existir situações que, mesmo depois de ter sido dado tempo e espaço às crianças, estas continuam a não conseguir agir por si. Nestes casos, o educador tem que intervir, porque a criança não está a conseguir. Pode ser tomada uma estratégia que irá promover não só a autonomia, mas como também a cooperação entre crianças. Como exemplo deste caso, temos a nota de campo do dia 9-04-2015: *O A (5 anos) não estava a conseguir vestir o casaco e pediu-me ajuda, eu não ajudei, optei por incentivar a que ele agisse por si e conseguisse vestir o casaco sozinho, mas continuou a não conseguir, então eu disse – A (5 anos), se não estás a conseguir não há problema, pede ajuda a um amigo. O A (5 anos) pediu ajuda ao F (6 anos) que o ajudou a vestir”*. Neste tipo de situações, é necessário ter muita atenção, porque o educador tem que estar atento para intervir antes que as crianças fiquem desmotivadas ou com sentimento de não serem capazes. Como foi referido anteriormente, é o cumprimento de pequenos objetivos que aumentam a autoestima e a autoconfiança, por isso, o educador não pode continuar a insistir e a motivar as crianças a fazer uma tarefa, quando não estão mesmo a conseguir. E é antes que a

criança fique frustrada, que o educador deve intervir e aqui a questão é como deve intervir de forma a promover a autonomia, e a resposta é simples, se a autonomia é a capacidade de agir por si, logo, não convém que seja o adulto a vestir o casaco à criança. Por isso, a estratégia a adotar é fazer com que a criança peça ajuda a outra criança, assim, para além de se trabalhar a cooperação, também se trabalha a autonomia, porque, segundo Piaget (citado por Oliveira-Formosinho, 2012), a autonomia também “se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (p. 83).

Anteriormente, foram apresentadas formas de promover a autonomia com recurso à prática pedagógica, mas existem outras formas, como por exemplo, com recurso à organização espacial. No que diz respeito à organização espacial, esta deve ser pensada pelo educador de forma a promover a autonomia, mas toda a construção deve respeitar as características do grupo e deve ser feita com as crianças. “O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.38), sendo que “Os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2012, p.57). Isto significa que as crianças, ao fazerem parte da construção da organização da sala, estarão a pensar, a refletir e a agir, partilhando as suas ideias, de forma a chegarem a um consenso sobre a organização da sala. Para além disso, como a organização da sala é feita em conjunto com as crianças, para além das crianças saberem a localização de todos os materiais, irão, também, saber das leis/regras (as regras deverão ser construídas juntamente com as crianças, para que estas façam sentido para todas). Estas regras estabelecidas com as crianças funcionam como constrangimentos exteriores, ou seja, as crianças têm autonomia para brincar, podem escolher com o que querem brincar, podem agir por si, mas existem regras (limitações impostas pelo ambiente social) que restringem algumas atitudes. Como exemplo, temos a nota de campo do dia 17-03-2015: “O A (5 anos) estava a correr pela sala, e eu perguntei – A (5 anos), na sala qual é o sitio onde é permitido correr? O A parou de correr e dirigiu-se para o centro do movimento”. Neste caso, está presente que as crianças conhecem as regras, sabem que podem

escolher o que fazer, mas no local apropriado para tal, ou seja, a criança tinha liberdade para correr, mas fê-lo no local que não estava destinado para esse efeito.

Como foi referido anteriormente, a autonomia é um processo que se constrói entre a liberdade individual e as limitações impostas pela sociedade (Mogilka, 1999), por isso, é expectável este tipo de situações, na medida em que se trata de um processo que dura uma vida. Apesar de as crianças terem autonomia na organização do espaço, existem alguns aspetos que devem ser assegurados pelo educador, de forma a potenciar a autonomia, o bem-estar, as aprendizagens e a segurança. O educador deverá assegurar, segundo Barrás (2002, citado em Jesus, 2012, p.6), que o espaço esteja organizado para “que todos possam sentir-se num ambiente cómodo, com estímulos necessários para fomentar uma aprendizagem variada”, na medida em que “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidades, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal 2012, p.12). O educador deve, ainda, disponibilizar diversos materiais que permitam dar segurança às crianças, que está associado ao “sentir-se bem, o seu capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, (...) aceitar as relações sociais, etc” (Zabalza, 1998, p. 51). Outra preocupação que o educador deve ter é que, ao longo do tempo, a organização do espaço pode sofrer alterações, isto é, a disposição dos materiais, ou até os próprios centros (áreas de interesse), podem sofrer alterações. Para que esta alteração aconteça, é necessário que o educador seja flexível e ouça as crianças.

Segundo Filgueiras (2010), é importante que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades, é também condição de autonomia da criança e do grupo” (p.61), por isso, se as crianças quiserem alterar a organização da sala, o educador deve ouvi-las e se fizer sentido, ou seja, se não for contra as regras (constrangimentos exteriores), deverá proceder à alteração com as crianças. Como exemplo à situação anterior, temos a nota de campo do dia 15-04-2015: “A MC (6 anos) estava a brincar com o F (6 anos), estavam a misturar peças da área da matemática, foi-lhes perguntado o que estavam fazer e o F (6 anos) respondeu – *Estamos a brincar ao Master Chef! Após a resposta, foi feita uma reunião de emergência para conversar sobre o assunto*”. Neste caso, o adulto estava atento ao que as crianças estavam a fazer e foi a partir da questão, que se fez às crianças, que

tudo começou. O educador poderia não ter perguntado nada às crianças, ou mesmo que tivesse perguntado, poderia não ter feito a reunião de emergência, mas foi a partir da reunião de emergência que se percebeu que o centro da casinha já não fazia sentido. As crianças preferiam ter um centro do Master Chef e assim, a partir das crianças, surgiu um novo projeto, a construção do Master Chef (cf. Anexo M). Aqui, as crianças tiveram a liberdade de escolher o que queriam, do que precisavam, e como iriam arranjar do que precisavam. Assim, o centro da casinha foi desmontado e nasceu um novo centro, o centro do Master Chef.

Para um funcionamento autónomo dentro da sala de atividades, é necessário que o espaço e o tempo sejam bem estruturados (Cardona, 1999, citado em Jesus, 2012, p.6), por isso, visto que já se falou anteriormente da organização do espaço, agora será apresentado a organização do tempo.

A construção de uma rotina tem em vista a promoção da autonomia, na medida em que é através da rotina que “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan, 2010, p.182) e como refere Niza (2013), “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157), e como foi dito anteriormente, crianças seguras são crianças confiantes, logo, são crianças disponíveis para agir por si, para pensar, para brincar e explorar de forma autónoma, existindo, assim, investimento cognitivo das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011), a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8), desta forma, as crianças sabem o comportamento a adotar em cada situação, porque têm a noção de que vai existir tempo para tudo. Como exemplo, existe a nota de campo do dia 08-05-2015: *“Estávamos na sala em momento de exploração ativa, as crianças estavam a brincar nos centros de forma autónoma, e vem a C (5anos) e pede se podíamos ir ao recreio. Eu questionei –À Sexta costumamos ir de manhã ao recreio? A C (5 anos) responde – Não. E eu volto a perguntar –E porque é que à sexta, a esta hora, não vamos ao recreio? A C (5 anos) responde – Porque temos Inglês. Eu volto a perguntar – Então quando há inglês, costumamos ir ao recreio a que horas? A C (5 anos) responde – À tarde. Depois chega a professora de inglês e dá-se início à sessão”*. Nesta situação, está presente que as crianças têm conhecimento das rotinas. A C (5 anos) gostava de ir ao recreio, mas como iria ter inglês, só poderia ir à tarde, isto demonstra que as próprias rotinas

são constrangimentos exteriores (limitações impostas pela sociedade). O estabelecimento de rotinas encarreta, também, o estabelecimento de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Leavers, 2010, p.16). Desta forma, as crianças têm liberdade (autonomia) dentro de um conjunto de regras/leis impostas pelo contexto (constrangimentos exteriores). Como refere Oliveira-Formosinho (2012), a rotina diária “visa a segurança e a independência da criança (p. 93), na medida em que estas interiorizam a rotina e organizam o seu tempo e as suas tarefas, de forma a serem mais independente, por isso, torna-se essencial que o educador dê tempo suficiente para cada momento da rotina “a fim de permitir às crianças acabar independentemente os seus planos” (p. 83). Por último, é pertinente referir que “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e da criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária.” (Folque, 2012, p.59).

Relativamente aos instrumentos de pilotagem, Segundo Niza (1996), “o conceito de ‘instrumentos de pilotagem’ baseia-se na conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (citado em Folque, 2012, p.55). Isto significa, que os instrumentos de pilotagem ajudam as crianças a orientar/regular o que acontece no contexto escolar, o que lhes confere confiança, responsabilidade e autonomia. No MEM existem materiais que permitem regular o ambiente educativo, segundo Niza (2013), o registo do plano do dia, as comunicações, os registos no diário (cf. Anexo N) e as reuniões de conselho, permitem que exista uma avaliação “cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (p. 158), e, de seguida, serão apresentados esses materiais como instrumentos promotores da autonomia.

No que diz respeito ao plano do dia, este instrumento promove a autonomia, na medida em que é preenchido todas as manhãs pelo educador, juntamente com as crianças, isto é, o educador e as crianças dão sugestões do que se pretende fazer naquele dia. Com este plano do dia, fica o compromisso das tarefas que deverão ser realizadas e, caso não haja tempo de as realizar, passarão para o dia seguinte, devido ao facto de ter sido um compromisso selado de manhã. Por isso, deverá ser cumprido. Com este instrumento, as crianças têm liberdade de pensar, argumentar e, entre si,

decidir o que gostariam de fazer para aquele dia. Depois, no final de cada dia, é feita a avaliação do plano do dia. Nesta tarefa, as crianças agem por si, ou seja, refletem e dizem o que foi feito, o que não foi feito e o que não foi terminado.

Relativamente às comunicações, este instrumento dá liberdade às crianças para que elas possam apresentar ao grupo o que quiserem, desde uma construção com diversos materiais, um desenho, uma história, entre outras coisas. Existe uma folha das comunicações exposta na sala, onde quem quer apresentar alguma coisa ao grupo basta inscrever-se, pondo o seu nome e a data. Estas apresentações podem ser individuais ou em grupo, são as crianças que escolhem. Nesta situação, as crianças são autónomas na escolha, se querem ou não apresentar e o que gostavam de apresentar, sendo que o único constrangimento exterior é que existe a regra do limite de 3 comunicações por dia. No que trata o diário, este instrumento serve como promotor da autonomia na resolução de conflitos, ou seja, as crianças, quando têm conflitos entre si, se não conseguirem resolvê-los sozinhas, vão escrever o seu nome, para que possa ser encontrada uma solução na reunião de conselho. A reunião de conselho promove, também, a autonomia devido ao facto de ser dada voz às crianças, para que estas falem do que gostaram, do que não gostaram, do que foi feito, ou seja, é dada voz às crianças, para que elas reflitam e façam uma avaliação da semana. Nesta reunião, é lido, por exemplo, o diário, para que os conflitos, que não tenham ficado resolvidos na altura, sejam resolvidos neste momento. Os intervenientes nos conflitos são chamados a intervir, de forma a perceber-se o que aconteceu e de forma a encontrar-se soluções. São as crianças que encontram soluções para as situações. Nesta reunião, são, também, avaliadas as tarefas (e.g. ajudante do almoço, ajudante das filas, ajudante do snack, ajudantes do mapa das presenças e do tempo...), as crianças têm a autonomia para avaliarem-se a si próprias, ou seja, os ajudantes das tarefas são aos pares e no momento de se avaliarem são críticos, dizendo o que correu bem e o que correu menos bem e, no fim, têm a liberdade de escolher a cor com que pretendem avaliar-se (vermelho- correu mal, verde- correu tudo bem, verde e vermelho- podem melhorar). Todo o processo tem a orientação do educador, para evitar que as crianças dispersem.

Relativamente ao trabalho por projeto, é conferido à criança o poder de escolha sobre o que quer fazer, quando quer fazer, como quer fazer e os materiais que pretende utilizar. Assim, a criança é autónoma nas suas escolhas e, segundo Hohmann e Weikart (2011), a verdadeira “aprendizagem resulta da tentativa da

criança em seguir os seus interesses e os objetivos pessoais, a oportunidade para escolher as atividades e os materiais é essencial” (p.55), na medida em que “as crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas” (p.27) e através “das ações diretas com os objetos” (p.55). Durante este processo de aprendizagem, onde a criança tem um papel ativo, o adulto adota uma postura de moderador, isto é, o adulto promove a autonomia das crianças, ao mesmo tempo que vai orientando as rotinas, os projetos e todos os momentos das crianças no dia-a-dia na instituição, ou seja, “os adultos são apoiantes do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27). O adulto, incentiva a autonomia, o diálogo, a exploração, propõem sugestões e sempre que necessário intervém para guiar as crianças ao sucesso, ao que é pretendido alcançar no pré-escolar consoante o currículo e os princípios/valores que o educador defende. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “Os adultos não podem dizer às crianças o que aprender e como aprender, em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p. 27), e, para além disso, dão, também, espaço para que estas possam errar, refletir sobre o erro e corrigi-lo, chegando a essa conclusão autonomamente e não por correção direta do adulto, ou seja, o adulto fomenta o pensamento e a reflexão sobre o que a criança está a fazer, sem dar diretamente uma resposta, incentivando, assim, a autonomia, como Hohmann e Weikart (2011) refere: “as crianças são livres de fazer erros à medida que vão ganhando uma compreensão do seu mundo, os adultos não corrigem os erros das crianças mas, quando tal é apropriado, desafiam o seu pensamento acerca daquilo que elas estão a fazer” (p. 53). Assim, o trabalho por projeto tem uma dimensão experimental muito grande, devido ao facto de ser “por meio da experiência, da observação e da exploração do seu ambiente, que a criança constrói conhecimento” (Guedes, 2011, p. 9). A criança vai sendo capaz de pensar, reestruturar o seu pensamento, formar uma opinião, tomar uma atitude, dar ideias e encontrar soluções para o meio que a envolve, ou seja, a criança vai agindo por si (autonomia). O contexto de sala de atividades tem a função de “promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e desafiantes” (Vale, 2012, p. 5).

Por último, após a análise dos dados, é possível verificar que todos os pais apontaram diferentes formas de promover a autonomia, sendo que uns dos pais apontaram constrangimentos exteriores à exercício da autonomia da criança, ou seja, davam a possibilidade de a criança escolher, mostrando as consequências que advêm dessas escolhas. Foram estas as respostas dos pais: incentivar a que os educandos

se vistam sozinhos; comam sozinhos; vão à casa de banho sozinhos; escolham a sobremesa ao fim de semana; resolvam os seus próprios conflitos com os irmãos ou com outras crianças; tomem as suas próprias decisões; coloquem o cinto de segurança sozinhos; lavem os dentes sozinhos assim como toda a higiene antes de se irem deitar; escolham o que pretendem comer, mostrando as consequências por serem intolerantes à lactose e tenham a responsabilidade de deixar o quarto arrumado, na condição de existirem brinquedos que podem não voltar a ver.

3.5. Para que é que queremos crianças autónomas

Neste subcapítulo, explicar-se-á porque é que se pretende crianças autónomas, cruzando a opinião do autor com as opiniões dos pais e da educadora cooperante inquirida.

Como foi referido anteriormente, “A autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer” (Silva, 2009, pp. 2-3), e enquanto futuro educador, enquanto membro da sociedade, é fundamental que se eduquem crianças que saibam agir por si, que saibam tomar as suas próprias decisões, que tenham uma opinião, e, igualmente importante, que saibam adaptar as suas vontades, enquanto seres autónomas ao contexto onde estão inseridos, que saibam adaptar as suas intenções aos constrangimentos exteriores impostos pelas regras de viver em conjunto, impostas pelas regras de um determinado espaço, impostas à larga escala pela sociedade onde estamos inseridos. Como refere Folque (2012), “A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.” (p.52), ou seja, a aprendizagem ao longo da vida tem como objetivo dar ferramentas aos cidadãos, para que estes possam agir e intervir de forma responsável na sociedade, mas se os cidadãos não forem autónomos, não será possível fazerem uso dessas ferramentas que as aprendizagens facultam, o que se traduzirá no oposto que a autora Folque (2012) referiu, isto é, existirem cidadãos que não conseguirão envolver-se ativamente na sociedade, agindo de forma solitária com o mundo, existirão, então, cidadãos não realizados ao nível pessoal e social.

Em suma, analisando a questão “Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?” feita aos pais, estes responderam que pretendem

crianças autónomas para que tenham confiança no que fazem e em si próprias (resposta dada por 4 dos 5 pais que responderam ao questionário), para que sejam felizes (resposta dada por 2 dos 5 pais que responderam ao questionário), para que tenham autoestima (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), para que sejam seguros (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), para que sejam responsáveis (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), independentes (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), que sejam ativos na procura de soluções (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), para que tenham sentimento de conquista (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), maior independência mental (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário), maior capacidade de aprendizagem (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário) e maior potencial de criatividade / inovação (resposta dada por 1 dos 5 pais que responderam ao questionário). A educadora cooperante, a esta questão, respondeu que pretendia promover a autonomia nas crianças, para que estas fossem livres, para que fossem conquistadoras e para que fossem indivíduos com sucesso. A análise das respostas dos questionários demonstra que as ideias, que os pais têm, vão ao encontro do que a autora Folque (2012) referenciou, na medida em que, se virmos o inverso dos factos, ao não existirem indivíduos autónomos, não irão existir, por consequência, indivíduos realizados ao nível pessoal e social, o que resultará em crianças, por exemplo, com falta de auto estima, com falta de confiança, crianças que não conseguem agir por si, crianças que não procuram soluções, entre outros, e como foi referenciado anteriormente, a autonomia é “uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p.72). Por isso, o que pretendemos para as crianças irá influenciá-las na vida adulta.

3.6. Conclusões

Neste subcapítulo, serão apresentadas, as conclusões gerais da investigação.

Após a investigação e o cruzamento de vários dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados, foi possível chegar a algumas conclusões.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que a autonomia é a capacidade de as pessoas agirem por si e trata-se de uma conquista progressiva ao longo da vida. O processo da aquisição desta capacidade, de agir por si, vai-se estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores, ou seja, existem regras impostas pelos contextos sociais que influenciam a autonomia das pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos. O papel do adulto passa, então, por promover a autonomia e a capacidade de as crianças conseguirem estabelecer a sua liberdade individual, tendo em conta os constrangimentos exteriores.

Foi possível perceber, também, que, enquanto futuro educador de infância, pode-se promover a autonomia com recurso à relação pedagógica, com a organização espacial e temporal, com a utilização de instrumentos de pilotagem e com a utilização da metodologia de trabalho por projeto.

Relativamente à relação pedagógica, estabelecida com as crianças, esta pode promover a autonomia, porque só com uma relação com base no respeito, afeto e confiança irá permitir que as crianças se sintam bem, se sintam confiantes para executar tarefas por si só, para explorar o ambiente envolvente. Só com base na relação pedagógica é que o educador poderá incentivar as crianças a terem comportamentos autónomos. O educador não deve executar as tarefas pelas crianças, deve, com base na relação pedagógica, incentivar a que as crianças façam, por si só, as tarefas, que resolvam os seus próprios conflitos e caso as crianças não consigam agir por si, o educador deverá incentivar a que as crianças peçam ajuda a outras crianças, para promover a cooperação. O importante é fazer com que as crianças façam as tarefas sozinhas, sem a ajuda direta do adulto, porque é desta forma que as crianças aumentam a sua autoestima e, conseqüentemente, a sua autoconfiança.

No que trata a organização espacial, é devido ao conhecimento que as crianças têm dos materiais e do espaço, e devido, também, ao fácil acesso aos mesmos, que é possível agirem por si, sem precisar da ajuda dos adultos. É pertinente referir que a organização do espaço, assim como a construção das regras da sala de atividades, deverá ser construída com as crianças, para que seja potencializado, não só o conhecimento e apropriação do espaço e materiais por parte das crianças, como também seja promovido o processo da aquisição da autonomia, tendo em conta a liberdade individual e os constrangimentos exteriores (e.g. regras da sala de atividades/regras dos diferentes centros de interesse), ou seja, existem regras na sala que condicionam a liberdade individual das crianças.

No que diz respeito à organização temporal, a construção de uma rotina educativa proporciona às crianças segurança indispensável para o investimento cognitivo e crianças seguras são crianças confiantes, são crianças predispostas a agir por si, a explorar o ambiente envolvente, ou seja, é a rotina diária que visa promover a segurança nas crianças e, por consequente, a sua liberdade.

Relativamente aos instrumentos de pilotagem (e.g. plano do dia, comunicações, registos no diário, reuniões de conselho), estes promovem a autonomia na medida em que é dada liberdade às crianças, para que avaliem a si próprias, para que avaliem, de forma cooperada, o dia e a semana. São confiadas, às crianças, tarefas que possam cumprir com sucesso, de forma a promover a confiança, a autoestima, de forma a incentivar que as crianças reflitam e tomem atitudes, que façam as coisas por si.

Em relação ao trabalho por projeto, é dado, às crianças, o poder de escolha sobre o que é que pretendem fazer, quando é que o pretendem fazer, como pretendem fazer e que materiais pretendem utilizar, ou seja, as aprendizagens que daí advém têm em conta os interesses das crianças. As crianças são livres para fazerem as suas escolhas, tendo em conta as regras que foram estabelecidas (constrangimentos exteriores). O educador no trabalho por projeto tem o papel de incentivar o diálogo, incentivar a que as crianças pensem, formem opiniões, tomem atitudes, deem ideias, encontrem soluções para o meio que as envolve, ou seja, incentivar a que a criança vá agindo por si.

Por fim, a última conclusão a que se chega com esta investigação é que pretendemos ter crianças autónomas para que, ao longo da vida consigam, ter auto estima, sejam cidadãos confiantes, cidadãos que procuram soluções, cidadãos que agem por si, cidadãos que se realizam pessoalmente, socialmente e que agem de forma solidariamente no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De seguida ser-se-á apresentada uma reflexão que terá em vista o trabalho realizado no tempo de intervenção. Essa reflexão terá uma análise crítica do impacto no percurso formativo.

Durante toda a prática profissional supervisionada, estive em constante aprendizagem, tanto ao nível do trabalho com a equipa educativa, como ao nível do trabalho com as crianças e com as famílias.

No que diz respeito ao trabalho com a equipa educativa, este correu muito bem. Fui bem acolhido e consegui adaptar-me bem e de forma rápida. Mostrei-me aberto ao diálogo, a sugestões e a críticas construtivas. Durante todo o processo de aprendizagem, dei especial valor às reflexões, ou seja, dei importância à partilha de reflexões que fazia. Todas as semanas enviava reflexões diárias e reflexões semanais, cada reflexão diária era sobre assuntos que achava pertinentes refletir e partilhar com a equipa educativa e as reflexões semanais eram sobre um tema que tivesse sido do meu interesse, derivado a acontecimentos durante a semana. Essa reflexão era fundamentada de forma a refletir mais aprofundadamente e retirar conclusões. Penso ser muito importante existir esta troca de ideias entre a equipa educativa, troca de argumentos, troca de tópicos a refletir. Esta constante partilha entre a equipa educativa proporciona uma melhor prática pedagógica, que vá ao encontro das necessidades daquele grupo. Segundo Weikart e Hohmann (2011), o trabalho em equipa promove um clima de respeito mútuo e de apoio, que irá transmitir confiança na prática pedagógica, na medida em que existe a partilha de conhecimentos e os princípios básicos do currículo serão respeitados. Assim, “o trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 42). Na minha futura prática profissional, irei incentivar a existência de reuniões semanais com a equipa educativa, para que todos reflitam sobre a prática pedagógica.

Relativamente ao trabalho com as crianças, correu muito bem. Fui muito bem recebido e consegui ganhar, de forma rápida, a confiança do grupo. Existiu um respeito mútuo, isto é, fui sempre respeitado enquanto novo adulto. As crianças sabiam que eu estava a aprender a ser educador e acolheram-me num espaço que

era deles, com imenso respeito. Rapidamente, fui considerado, pelas crianças, um elemento do grupo, o que me possibilitou ganhar a confiança deles e perceber, como defende Lopes (2013), quais seriam as melhores estratégias de forma a motivar, interessar e conseqüentemente controlar o grupo para se criar um ambiente de disciplina, ambiente esse que promove as aprendizagens e as responsabilidades das crianças. Percebi, também, que na relação pedagógica, entre adultos e crianças, existe afetividade e afeto, existe troca de ações que manifestam sentimentos pautados de “compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto” (Sousa, 2013, p.5) e é promovida pelo “diálogo, o respeito mútuo e o sorriso” (Sousa, 2013, p.5). Deverei, por isso, enquanto futuro educador, constituir-me como uma referência para a criança, referência, essa, que cuida, que se preocupa, que transmite confiança, segurança e conforto. Deve ser proporcionado às crianças, pelos adultos, um clima repleto de afetividade e afeto mútuo, ou seja, o educador cuida das crianças demonstrando preocupação, proteção, ternura e será expectável que as crianças neste ambiente também tenham comportamentos afetivos para com os pares e adultos.

Algo que fortifiquei na minha identidade profissional, foi a importância da diferenciação pedagógica. Sempre achei importante, mas agora ficou solidificado naquilo que são as minhas principais intenções enquanto educador de infância. As crianças são todas diferentes, cada uma trás uma história de vida diferente, cada uma tem experiências de vida diferentes e seria um desperdício não ter isso em conta. Seria um desperdício não aproveitar os conhecimentos que cada criança tem para aprofundar mais, para descobrir mais. Seria impensável tratar todas as crianças de forma igual, quando cada uma tem as suas próprias potencialidades e as suas próprias fragilidades. As crianças têm uma história de vida diferente, o que se traduz numa “relação diferente com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000 p. 30), ou seja, é necessário dar atenções diferenciadas às diferentes crianças, para que todos “sejam aceites, respeitados, desenvolvem a sua autoestima, onde tenham espaço de participação ativa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens” (Santana, 2000 p.31). Constatei, ainda, a importância das rotinas. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), com as rotinas

“A criança sabe o que espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina.

Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. Não precisa de ficar ansiosa. Não precisa de se preocupar com poder fazer isto ou aquilo... sabe que pode fazê-lo noutro momento...Este conhecimento é simultaneamente muitas coisas; entre elas, é também o conhecimento do antes, do depois e do agora.” (p.87,88)

Assim, a existência de rotinas é fundamental para que as crianças se situem no tempo, para que reconheçam o conceito de tempo e percebam a sequência dos acontecimentos do dia-a-dia, percebam que existe momentos para tudo e cada momento exige das crianças um comportamento diferente. O educador deverá proporcionar, também, às crianças, um ambiente cheio de “oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar “ (Sim-Sim, 2008, p. 34). Estes ambientes, propícios ao desenvolvimento da linguagem, são importantes em idades do pré-escolar, porque é a interagir verbalmente que as crianças aprendem sobre “o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático) (Sim-Sim, 2008, p. 34).

Por último, no que diz respeito ao trabalho com as famílias, segundo a Lei-Quadro da Educação pré-escolar, é necessário “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ministério da educação, 2007, p. 16), e por isso, durante a minha prática, fui criando uma boa relação com os familiares das crianças, mostrando-me aberto ao diálogo e a sugestões. Nas tarefas que desenvolvi, pedi a colaboração dos pais, orientei juntamente com a equipa educativa, momentos com os pais (e.g. dia da Mãe, dia do pai), falei com todos os pais individualmente de forma a explicar o que estava lá a fazer, quais eram as minhas intenções e pedi autorizações para utilizar as fotografias tiradas na instituição para o trabalho final da PPS (cf. Anexo O). Assim sendo, devemos entender a família como núcleo fundamental, dinâmico, em mutação constante, aberto e interactivo.” (Pinheiro, 2008, p. 24). Posto isto, cabe à família tomar a responsabilidade de disponibilizar à criança um desenvolvimento estável, sendo vista a importância do ambiente familiar “como factor de aprendizagem, independentemente do nível socio-económico e cultural em que se insere” (Bloom,

1982, citado em Villas-Boas, 2001, p.20). Enquanto futuro educador, pretendo desenvolver um trabalho junto com as famílias, promovendo tarefas que as envolvam, na medida em que é através do envolvimento parental que “podemos ajudar as crianças (...) ajudar os pais (...) podemos ajudar as escolas (...) podemos esperar melhorias na sociedade democrática” (Davies, et al., 1989, p. 37). As crianças, quando chegam à instituição escola, já trazem, com elas, uma bagagem de conhecimentos munida de valores, crenças e atitudes, derivada à primeira fase educativa da qual a família é responsável. É pertinente o educador ter isso em conta e desenvolver um trabalho logo no princípio com a finalidade de perceber, primeiro, o que é que a família quer para a criança, que valores têm inculcido, como gerem os conflitos, que crenças, entre outros, e depois discutirem o que será o melhor para a criança, visto que o educador está munido de conhecimentos na área da educação, que os pais não dispõem. Essa discussão tem o sentido de manter um ambiente idêntico, tanto em casa como na escola, isto é, se o ambiente em casa for completamente diferente do da escola, no que diz respeito, por exemplo, às regras, a criança pode entrar em conflito consigo própria e com o adulto, por não perceber porque é que há regras num sítio e no outro não. Qual será, então, o sentido daquela regra. Segundo (Baptista, 2013), “ o educador tem um papel igualmente importante ao dos pais, pois ambos conhecem a criança, tendo informações que podem trocar para que possam ajudar a criança no seu desenvolvimento global” (p.32).

Por norma, o envolvimento das famílias na vida escolar das crianças têm em vista só o desenvolvimento da criança, é visto e analisado só os benefícios para as crianças, mas existe, também, benefícios para os pais. Ao ser trabalhado o envolvimento das famílias na vida institucional da criança, está a ser conferido aos pais “maior apreço pelo seu importante papel, fortalecimento de redes sociais, mais informação” (Davies, et al., 1989, p. 39) o que se traduz na prática, em alterações positivas no ambiente familiar e, por consequente, existe um “aumento dos sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e motivação” (Davies, et al., 1989, p. 39).

Em suma, este tempo de prática pedagógica em jardim-de-infância e creche contribuiu fortemente para a construção da minha identidade profissional, e deixou-me a intenção de aprender mais sobre a metodologia do MEM. Para continuar a formação e aprofundar este modelo pretendo, ir, em julho, às conferências de MEM. Pretendo fazer as oficinas e o estágio em MEM. Pretendo, no meu futuro profissional, promover

a autonomia, promover crianças que agem por si, crianças confiantes e com auto estima. Pretendo dar espaço às crianças para que tenham liberdade, pretendo construir a organização temporal e espacial com as crianças para que estas se apropriem do espaço e do tempo, para que sejam mais autónomas nas suas escolhas, para que conheçam as regras e possam construir a sua autonomia entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores. Pretendo, também, trabalhar por projeto com as crianças, para que elas sejam autónomas na construção do próprio saber.

É pertinente referir que gostava de continuar a refletir, diariamente e semanalmente, para melhorar a cada dia que passa a minha prática pedagógica, pretendo continuar a investir na minha formação. Acho que o que o ser humano tem de fantástico é poder pensar, poder refletir, tirar conclusões, e seria muito mau, um educador não fazer uso dessa tão espetacular capacidade humana. Acho, ainda, pertinente referir alguns dos muitos pontos que refleti durante a PPS, sendo eles, por exemplo, o facto de chamarmos atividades ao que planeamos fazer com as crianças. A palavra atividade não tem em conta o pensamento da criança, nem tem em conta o raciocínio da criança, porque atividade é algo feito “roboticamente”. Prefiro, por isso, chamar a tudo um projeto ou uma tarefa, na medida em que tudo o que fazemos é um projeto, porque as crianças têm de pensar mentalmente o que pretendem fazer, como pretendem fazer, depois fazem, e, por fim, pensam no que fizeram. Aprendi que não existem só projetos científicos, existem vários tipos de projeto. Outro ponto, é as coisas que se dizem, trabalhar os valores com as criança na forma mais simples, como por exemplo, as crianças dizem “quero isto”, “quero aquilo”, mas na vida a palavra querer trás um significado de posse, porque é que não dizemos antes “gostava de ter aquilo?”, “gostava de fazer isto”, trabalhar então estas pequenas (grandes) coisas com as crianças, e, por fim, deixo um último ponto a refletir, que é o facto de os educadores, por norma, dizerem que “somos todos amigos”. Acho que mais importante do que passar a ideias às crianças que somos todos amigos (o que não acontece na realidade pela vida fora), é fazer ver que na vida nem sempre vão ter a mesma opinião que nós, mas que devemos, acima de tudo, respeitar uns aos outros, aceitar essas mesmas diferentes opiniões, ou seja, respeitar para sermos respeitados. Existem outros pontos que refleti nas reflexões diárias e existem, ainda, pontos que pretendo refletir ao longo da construção da minha identidade profissional, porque a construção da identidade profissional é uma construção continua, que não termina com a formação académica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar (Tese de Mestrado)*. Retirada do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M. A., . . . Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Holt
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil (Tese de Mestrado)*. Retirada da Universidade Aberta.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escola. *Escola Moderna*, 40, 5-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, A. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado)*. Retirada da Universidade de Aveiro.
- Lopes (2013). A indisciplina em sala de aula. In: Espelage e Lopes. *A indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa, 25 (2), 57-68.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160) Porto: Porto Editora.
- Nucci, L.P., Killen, M., & Smetana, J.G. (1996). Autonomy and the Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult Child Social Exchanges. In M. Killen (Ed.), *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences* (pp. 7-24). New York: Joussey-Bass.
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-108) (4.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, L. A. (2008). *Relação Escola-Família: Que olhar quanto à forma de participação*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). "Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças". Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosário, P. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.

- Sá, L. Oliveira, A. (2007). *Autonomia: uma abordagem interdisciplinar*. Saúde, Ética & Justiça, 12(1/2), 5-14.
- Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2143>
- Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Sim-Sim, I. Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância*. Textos de apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de Universidade Fernando Pessoa: Repositório Institucional: <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos Mundos no Mundo*. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10TH Conference of the European Sociological Association*.
- Vale, I. C. (2012). *Educação infantil: um olhar para a inserção*. In A.S. Coutinho, G.
- Vickery, M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

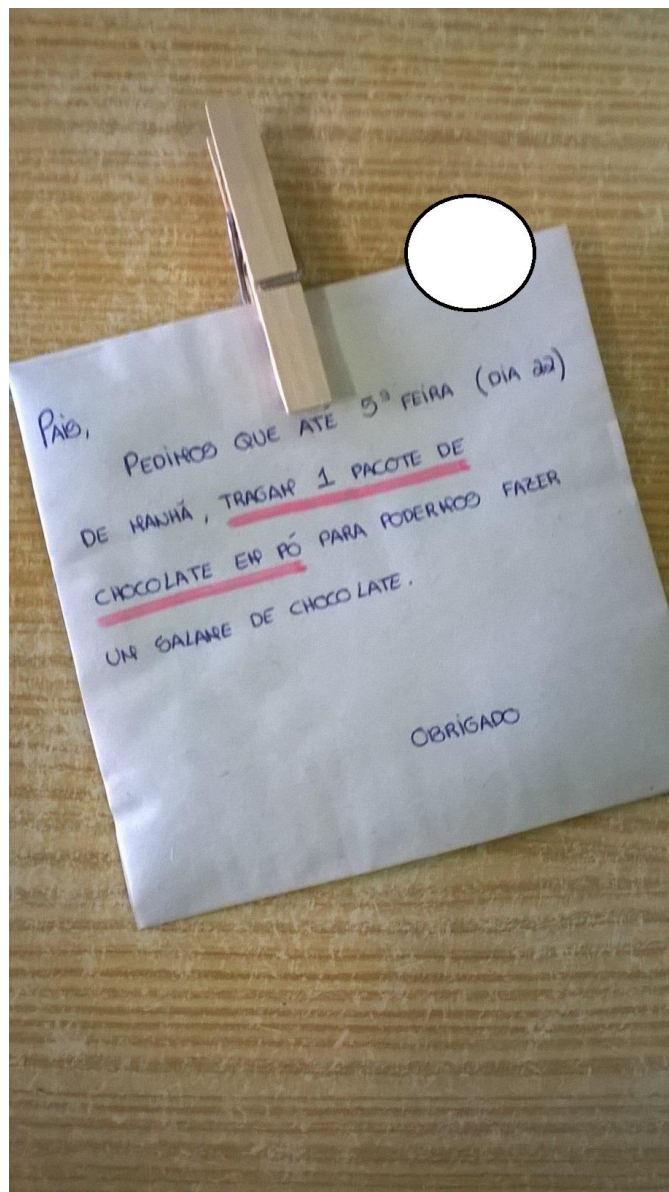
- Wieder, S. & Greenpan, S. (2010). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5, Sage, USA.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

- Declaração Internacional dos Direitos da Criança. (1959). UNICEF. Lisboa.

ANEXOS

Anexo A. Fotografia do pedido aos pais para fornecerem ingredientes para a confeção de um salame.



Anexo B. Fotografia da atividade, construção dos chapéus-de-chuva.



Anexo C. Tabela com a rotina diária da creche.

| Tempo | Atividades | Intenções do educador | Papel do educador |
|-------------|---|--|---|
| 8h00-9h30 | Acolhimento das crianças | -Favorecer o bem-estar das crianças ao chegar à sala. -Saber se está tudo bem ou se há alguma situação que deva estar atento. | -Receber criança a criança demonstrando afeto. |
| 9h30-11h00 | Reunião de grande grupo/atividades(s) livres ou orientadas/ fruta | -Saber novidades; -Saber quem falta; -Recordar o que foi feito no dia anterior; -Cantar a canção do “bom dia” -Explicar às crianças o que será feito -Promover a aquisição de novas competências. | -Questionar as crianças, incentivando-as a verbalizarem sentimentos, ações, acontecimentos- Planear e orientar as atividades, de forma a promover a autonomia e a aquisição de novas competências. |
| 11h00-11h15 | Higiene | -Tratar da higiene das crianças. -incentivar a que as crianças deixem de usar as fraldas. -Promover a autonomia nas questões da higiene | -Assegurar a higiene das crianças. -Incentivar a que as crianças façam as necessidades na sanita ou no penico. |
| 11h15-12h00 | Almoço/Higiene | -Nutrir as crianças. -Promover a autonomia | -Assegurar a nutrição das crianças. -Incentivar a que as |

| | | | |
|-------------|-----------------|---|---|
| | | <p>nas questões de nutrição</p> <p>-Promover a autonomia nas questões do vestir.</p> <p>-Promover a autonomia nas questões da higiene</p> | <p>crianças se nutram sozinhas.</p> <p>-Incentivar que as crianças se dispam/vistam sozinhas.</p> |
| 12h00-14h50 | Repouso | -Promover o descanso das crianças. | <p>-Preparar as camas.</p> <p>-Assegurar o bem-estar para que possam adormecer.</p> |
| 14h50-15h30 | Acordar/Higiene | <p>-Tratar da higiene das crianças.</p> <p>-incentivar a que as crianças deixem de usar as fraldas.</p> <p>-Promover a autonomia nas questões do vestir.</p> <p>-Promover a autonomia nas questões da higiene</p> | <p>-Arrumar as camas.</p> <p>-Pentear as crianças.</p> <p>-Incentivar a que as crianças se calcem sozinha.</p> <p>-Incentivar que as crianças se dispam/vistam sozinhas.</p> <p>-Assegurar a higiene das crianças.</p> <p>-Incentivar a que as crianças façam as necessidades na sanita ou no penico.</p> |
| 15h30-16h00 | Lanche | <p>-Nutrir as crianças.</p> <p>-Promover a autonomia nas questões de nutrição</p> | <p>-Assegurar a nutrição das crianças.</p> <p>-Incentivar a que as crianças se nutram sozinhas.</p> |
| 16h00- | Atividades | -Promover a autonomia | -Incentivar a que as |

| | | | |
|-------------|--|--|---|
| 17h00 | livres na sala de atividades ou no exterior/ hora do conto | nas questões do brincar. -incentivar a exploração dos diferentes materiais. | crianças. -Acompanhar as crianças de forma a prevenir/resolver situações problema |
| 17h00-18h30 | Prolongament o-regresso a casa | -Favorecer o bem estar das crianças ao saírem da instituição. | -Entregar criança a criança às suas famílias, contando o que aconteceu durante o dia. |

Fonte: Elaboração própria tendo em conta a observação.

Anexo D. Tabela da rotina semanal da creche.

| Dias da semana | Segunda feira | Terça feira | Quarta feira | Quinta feira | Sexta feira |
|-----------------------|--|---|--|---|--|
| Horas | | | | | |
| 9h30-11h00 | Atividades orientadas/ atividades livres | Música (9:30h-10h) Professor de música (restante tempo atividades orientadas ou atividades livres) | Dança criativa (9:30h-10h, grupo A 10h, 10:30h, grupo B) Professora de dança (Metade do grupo fica em atividades orientadas ou em atividades orientadas) | Atividades orientadas/atividades livres | Expressão motora Educadora/e estagiário |

Fonte: Elaboração própria tendo em conta a observação.

Anexo E. Portefólio da Creche

(Nota: o portefólio encontra-se gravado no CD que segue anexado ao relatório).

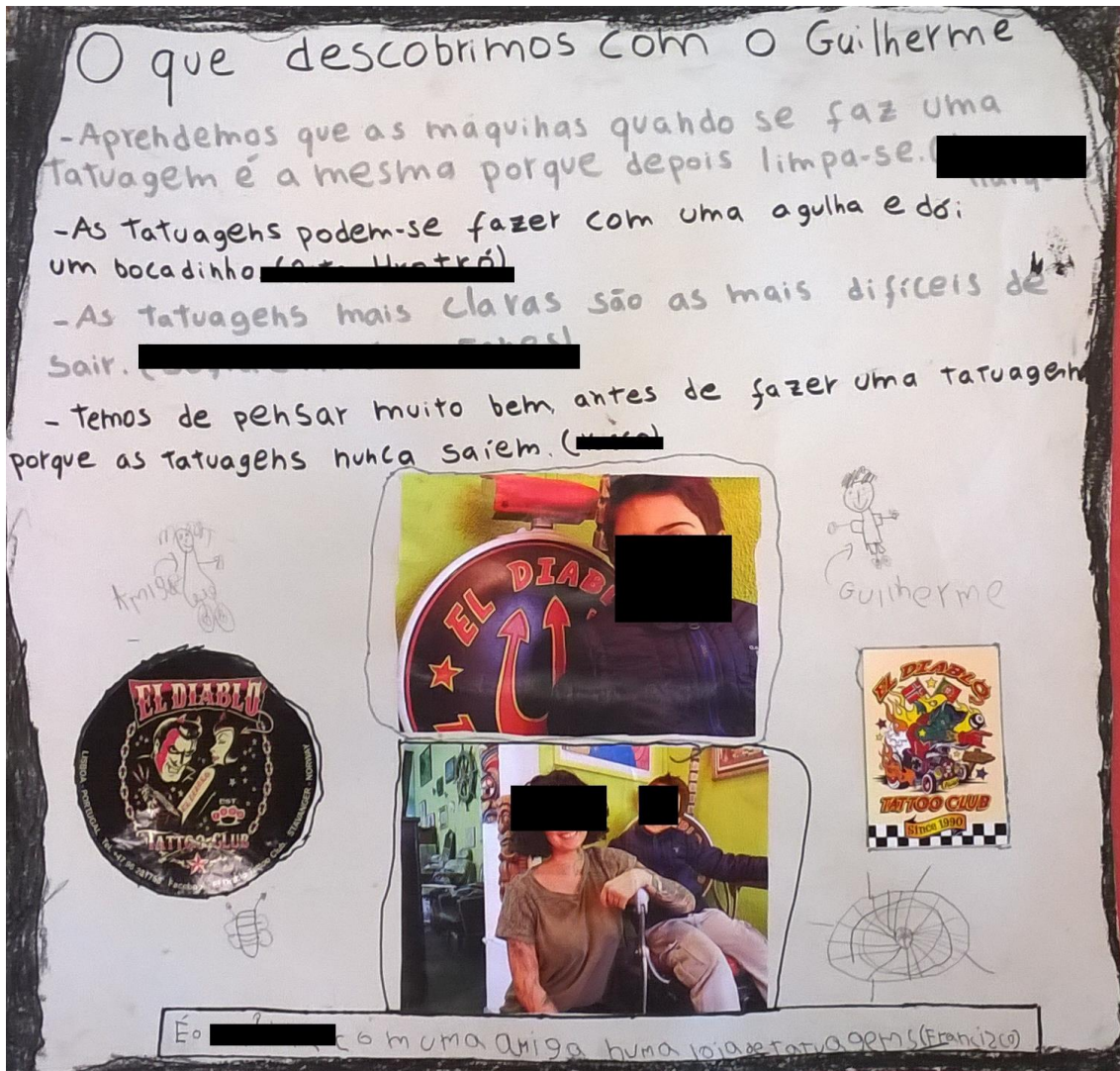
Anexo F. Fotografia da comunicação do projeto, "como se faz uma tatuagem sem cores, daquelas cinzentas", aos pais.



Anexo G. Fotografia da partilha do G para o projeto das tatuagens.

O que descobrimos com o Guilherme

- Aprendemos que as máquinas quando se faz uma tatuagem é a mesma porque depois limpa-se.
- As tatuagens podem-se fazer com uma agulha e do; um bocadinho (de trás)
- As tatuagens mais claras são as mais difíceis de sair.
- Temos de pensar muito bem antes de fazer uma tatuagem porque as tatuagens nunca saem.



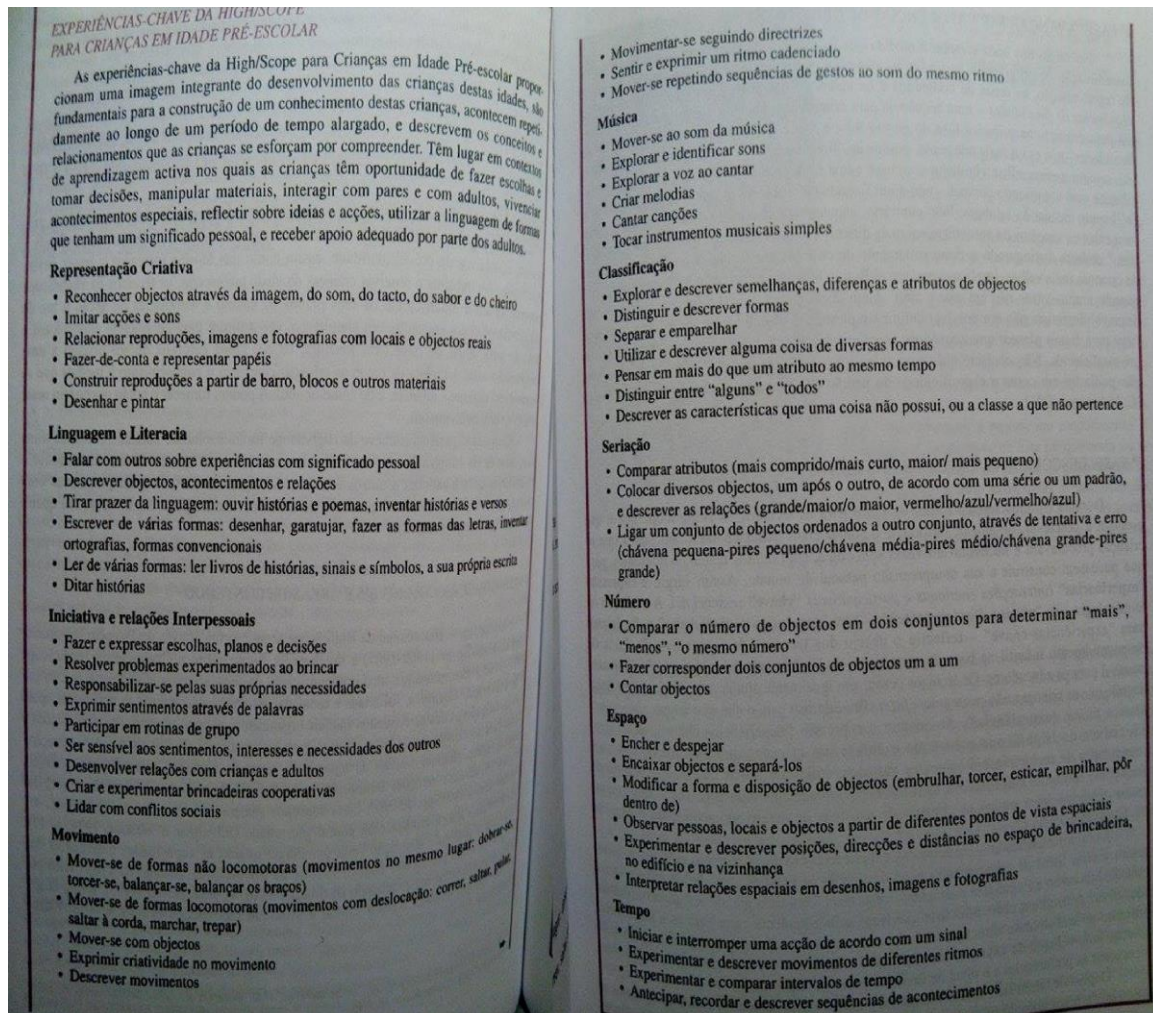
The poster features several hand-drawn elements: a stick figure labeled 'Amigo' on the left, a stick figure labeled 'Guilherme' on the right, a circular logo for 'EL DIABLO TATTOO CLUB' with a devil's face, a rectangular logo for 'EL DIABLO TATTOO CLUB' with a motorcycle, and a hand-drawn wheel-like diagram at the bottom right.

É o [redacted] com uma amiga numa loja de tatuagens (Ehahizw)

Anexo H. Portefólio do Jardim de Infância

(Nota: o portefólio encontra-se gravado no CD que segue anexado ao relatório)

Anexo I. Fotografia das experiências chave do High/Scope.



Anexo J. Questionário feito aos pais.

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Basta a resposta de um dos pais, não sendo preciso duas respostas para cada questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Segunda questão:

Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?

Terceira Questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autónomo?

Anexo K. Questionário feito à educadora

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera à questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Segunda questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer crianças autónomas?

Anexo L. Respostas aos questionários

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera à questão. Obrigado pela sua colaboração.

Educadora Cooperante

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Autonomia é a capacidade de SER LIVRE!

Segunda questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer crianças autónomas?

- Liberdade
- Conquista
- Sucesso

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Basta a resposta de um dos pais, não sendo preciso duas respostas para cada questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia? Responsabilização com a devida capacitação de efetuar determinadas tarefas sozinho.

Segunda questão:

Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando? Lava os dentes sozinho, faz toda a higiene antes de se deitar (inclui lavar muito bem as mãos) sozinho, coloca o cinto de segurança sozinho.

Terceira Questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autónomo? Para estimular a auto-confiança (“eu sou capaz”), a responsabilização (“é importante, confiam em mim e eu sou capaz de fazer sozinho”) e o sentimento de conquista.

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Basta a resposta de um dos pais, não sendo preciso duas respostas para cada questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Se procurarmos a palavra “autonomia” no dicionário, a sua definição é “capacidade de cada um definir as suas próprias regras sem esperar que sejam ditadas pelos outros”. Quando falamos de crianças, creio que deveremos acrescentar um todo conjunto de capacidades que lhes permitem preparar-se para a vida e encontrar recursos para vencer o dia a dia sem a ajuda dos outros. Por conseguinte, para elas é muito importante conseguirem dar pequenos passos que lhes permitam libertar-se um pouco mais dos pais dia após dia, o que é, muitas vezes, muito difícil para os pais.

Segunda questão:

Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?

1 – Ir à casa de banho sozinho;

2 – Comer as refeições sozinho;

3 – Despir e Vestir-se sozinho.

Entre muitos outros exemplos.....

Terceira Questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autônomo?

É evidente o orgulho que as crianças demonstram quando querem fazer as coisas sozinhas sem ajuda, revelando as suas capacidades para a autonomia e iniciativa. E quando tal acontece, este sentido de autonomia dá-lhes **coragem** para explorar novas situações. Como resultado destas novas experiências, as crianças desenvolvem necessariamente a **autoconfiança** e ganham **autoestima** que provoca o sucesso e o sentimento de ser capaz.

E não é por acaso que se costuma dizer que **as crianças autônomas são mais felizes**.

Assim, em resumo, diria:

- 1 – Autoconfiança;
- 2 – Autoestima;
- 3 – Felicidade.

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Basta a resposta de um dos pais, não sendo preciso duas respostas para cada questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Capacidade para, sozinho, resolver problemas, tomar decisões e assegurar tarefas.

Segunda questão:

Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?

Não ser eu a resolver todas as questões e a assegurar tarefas, apesar de mais fácil e mais rápido.

Por exemplo, sobre a questão alimentar de intolerância à lactose dou a possibilidade da minha filha decidir se come ou não produtos com lactose, lembrando-lhe as consequências.

Não arrumo o quarto delas. Responsabilizo-as por essa tarefas com a consequência de se após brincarem o brinquedo estiver fora do sítio, é possível que já não voltem a encontra-lo.

Não as visto ou penteio de manhã. Premeio-as com a possibilidade de escolherem os acessórios para o cabelo.

Terceira Questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autônomo? Para que seja independente, auto-confiante e para que seja uma pessoa ativa na procura de soluções (não esperando “sentado” pelas resoluções dos seus problemas e por novos desafios). Porque o mundo não nos dá, devolve-nos.

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Basta a resposta de um dos pais, não sendo preciso duas respostas para cada questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Segunda questão:

Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?

Terceira Questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autónomo?

Respostas:

1ª questão: autonomia representa a capacidade de saber fazer bem, mas sozinho

2ª questão: Promovo a autonomia do educando/meu filho das seguintes formas:

- Encorajando-o na tomada de decisões
- Mostrando como eu faço
- Deixando-o tentar, mas controlando os riscos

3ª questão: porque pretendo que o educando, neste caso o meu filho seja uma criança feliz, confiante e seguro nas decisões que toma enquanto criança. Acredito que ao sê-lo em criança, será igualmente em adulto.

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação pré-escolar, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não deverá escrever nomes próprios nas respostas. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Basta a resposta de um dos pais, não sendo preciso duas respostas para cada questão. Obrigado pela sua colaboração.

Primeira questão:

Para si o que é a autonomia?

Capacidade de se auto-orientar na busca de soluções para todo o tipo de questões ou problemas

Segunda questão:

Dê três exemplos de como promove a autonomia com o seu educando?

Não é algo que promova com ações específicas, mas sim aproveitando momentos do dia-a-dia para o consciencializar de que tem de ser ele pensar o seu caminho. Desde colocá-lo perante escolhas (da fruta para sobremesa ao programa de fim-de-semana), deixá-lo resolver sozinho as disputas com irmãos ou outras crianças ou p.ex. dar-lhe momentos a sós que o façam perceber a sua independência face aos outros.

Terceira Questão:

Dê três razões que demonstrem o porquê de querer um educando autónomo?

1. Maior independência mental
2. Maior capacidade de aprendizagem
3. Maior potencial de criatividade / inovação

4. Maior capacidade para aproveitar e expandir dos recursos disponíveis

Anexo M. Fotografia do centro Master Chef.



Anexo N. Fotografia do diário.

Diário do PE3
Semana de 25 a 29 de maio de 2015

| Gostámos 😊 | Gostámos 😊 | Queremos | Fizemos |
|------------|------------|---|---------|
| | | <ul style="list-style-type: none">• GOSTAVA de fazer um projeto sobre relógios como é que são por dentro [redacted]• Eu queria fazer uma festa do pijama. [redacted]• Eu queria fazer um projeto sobre comboios, para saber como são os traços. [redacted]• GOSTAVA de fazer uma ambulância. [redacted]• Eu gostava de saber como acontece um sismo. (Diogo)• Eu gostava de dormir aqui. [redacted]• Porque é que o mundo roda e nós não sentimos? [redacted] | |

Anexo O. Fotografia da autorização para a utilização das fotografias.

Olá pais,

O meu nome é Rafael Henriques e encontro-me a frequentar o mestrado de educação pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, e no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada integro a equipa educativa do seu educando, até dia 29 de maio. Desta forma, peço por favor, a sua autorização para poder utilizar as fotografias, tiradas durante este período de tempo, no Portfólio e no relatório final. As fotografias, antes de qualquer publicação serão censuradas, ocultando as faces das crianças, os nomes e o símbolo da instituição.

Peço que assine no retângulo correspondente à sua vontade perante o meu pedido.

| Educandos | Autorizo | Não autorizo |
|-----------|-------------------------------------|--------------------------|
| A | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| G | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| H | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| K | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| M | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| N | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Q | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| S | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| T | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| U | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| W | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| X | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Y | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Z | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |