



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



**COMO É QUE NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA É PROMOVIDA A  
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS?**

**Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Ano letivo 2013/2014**

**DORA FILIPA CAMACHO SOEIRO**

**Julho de 2014**



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



**COMO É QUE NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA É PROMOVIDA A  
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS?**

**Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Ano letivo 2013/2014**

**DORA FILIPA CAMACHO SOEIRO**

**Sob a orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**Julho de 2014**

“ Diz-me e eu esquecerei  
Ensina-me e eu lembrar-me-ei  
Envolve-me e eu aprenderei!”  
(Provérbio Chinês)

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer ao meu marido, pais e irmão, que sempre me apoiaram e deram força para seguir os meus sonhos, por toda a compreensão, por terem acreditado em mim, pois sem eles nada disto seria possível.

Aos meus avós, que são duas estrelas a brilhar no céu que olham por mim, que me ajudaram a crescer, que me transmitiram os valores com os quais oriento a minha vida, e aos quais dedico toda esta caminhada.

A todos os que me ajudaram ao longo deste processo de formação, todos os professores que me acompanharam neste percurso de quatro anos, e um especial agradecimento à Professora Doutora Dalila Lino, minha orientadora institucional, pela disponibilidade, pela confiança transmitida, pelas orientações e sugestões de melhoria do meu trabalho.

À Helena Gonçalves e à Tânia Ribeiro por todos os momentos passados juntas e pelas palavras de apoio e ânimo.

A todas as crianças e respetivas famílias, o meu especial agradecimento por todos os momentos que partilharam comigo, pelas aprendizagens que me proporcionaram, por ter feito e continuar a fazer parte das suas vidas, do seu desenvolvimento, por todos os momentos inesquecíveis.

À instituição e respetiva equipa educativa, que me acolheram nesta dupla função, Auxiliar de Ação Educativa (A.A.E.) e estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa.

## Resumo

Com o título “Como é que no Movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?”, este relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Resulta de um processo que se iniciou com uma experiência de prática profissional supervisionada (PPS) de um mês em Creche (janeiro de 2014), e que terminou com uma experiência de PPS de cerca de quatro meses, de fevereiro a maio de 2014, em Jardim-de-Infância (J.I.), ambas na instituição onde desempenho igualmente as funções de A.A.E., instituição privada, situada na região de Lisboa.

É seu objetivo, de uma forma reflexiva e interpretativa, descrever, analisar, fundamentar e avaliar o trabalho de intervenção realizado, não esquecendo antes a caracterização do contexto onde realizei a minha prática pedagógica, das equipas, das crianças e das famílias, com quem pude aprender, de um modo pragmático, o que significa *ser educadora*.

**Palavras-Chave:** Educação de infância; Crianças; Movimento da Escola Moderna; Autonomia.

## **Abstract**

Entitled "How children's autonomy is promoted in the Modern School Movement?", the following report is the result of a supervised professional practise course, as part of Pre-School Masters Degree.

The work here in encompassed a month in day care and four months in pre-school children in a private institution in Lisbon.

Its goal is to describe, analyse and assess the activities developed, bearing in mind the professional context where this process took place, allowing for a pragmatic approach to teaching young learners.

**KEYWORDS:** Childhood Education; Young Learners; Modern School Movement; Autonomy.

## **Léxico de siglas**

**A.A.E.** – Auxiliar de Ação Educativa;

**PPS** – Prática Profissional Supervisionada;

**J.I.** – Jardim-de-Infância;

**MEM** – Movimento da Escola Moderna;

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais;

**ME** – Ministério da Educação

## Índice geral

|   |     |
|---|-----|
| <b>Agradecimentos</b> .....   | ii  |
| <b>Resumo</b> .....   | iii |
| <b>Abstract</b> .....   | iv  |
| <b>Léxico de siglas</b> .....   | v   |
| <b>Índice geral</b> .....   | vi  |
| <b>Introdução</b> .....   | 1   |
| <b>Capítulo 1 - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo</b> .....   | 4   |
| 1.1. Caracterização para a ação – Creche e Jardim-de-infância.....  | 4   |
| 1.1.1. Meio onde está inserido o contexto.....  | 4   |
| 1.1.2. Contexto socioeducativo e sua função educativa.....  | 4   |
| 1.1.3. Equipas educativas.....  | 5   |
| 1.1.4. Famílias das crianças.....   | 6   |
| 1.1.5. Grupos de crianças.....  | 7   |
| 1.1.6. Organização do tempo, do espaço e dos materiais nas salas de<br>atividades.....                                      | 8   |
| <b>Capítulo 2 – Análise reflexiva da intervenção</b> .....  | 10  |
| 2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....  | 10  |
| 2.1.1. Intervenção educativa em Creche.....   | 14  |
| 2.1.2. Intervenção educativa em J.I.....  | 15  |
| 2.2. Identificação da problemática: como é que no Movimento da Escola<br>Moderna é promovida a autonomia das crianças?..... | 18  |
| 2.2.1. Autonomia – uma breve análise do conceito.....   | 18  |
| 2.2.2. A importância do papel da escola e do educador.....  | 22  |
| 2.2.3. Autonomia e MEM (rotinas, organização do ambiente educativo<br>(espaço), instrumentos reguladores).....              | 24  |
| <b>Capítulo 3 – Considerações Finais</b> .....  | 31  |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....   | 36  |
| <b>Índice de anexos</b> .....   | 39  |
| Quadro 1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo.....  | 40  |
| Quadro 2. Contexto socioeducativo.....  | 41  |

|  |    |
|--|----|
| Quadro 3. Instalações do Infantário P.D.....   | 42 |
| Quadro 4. Gabinete de Psicologia.....  | 42 |
| Quadro 5. Informações do Projeto Educativo de Instituição/Projetos Curriculares de Salas.....  | 43 |
| Quadro 6. Equipa educativa.....  | 44 |
| Quadro 7. Creche – Informações sobre os pais.....  | 44 |
| Quadro 8. J.I. - Informações sobre os pais.....  | 46 |
| Quadro 9. Creche – Informações sobre as crianças.....  | 47 |
| Quadro 10. Constituição do grupo de Creche.....  | 48 |
| Quadro 11. J.I. - Informações sobre as crianças.....   | 48 |
| Quadro 12. Constituição do grupo de J.I.....   | 49 |
| Quadro 13. Creche – Agenda Semanal.....  | 49 |
| Quadro 14. Creche – Organização do tempo/rotinas.....  | 50 |
| Quadro 15. J.I. – Agenda Semanal.....  | 50 |
| Quadro 16. J.I. - Organização do tempo/rotinas.....  | 51 |
| Quadro 17. Sala de Creche/J.I.....   | 51 |
| Quadro 18. Despacho Normativo nº 99/89, DR 248/89 – Série I, emitido pelo Ministério da Educação e da Segurança Social.....                                  | 52 |
| Quadro 19. Objetivos pedagógicos e específicos do Projeto Curricular da sala de 1 ano/1 ano e meio e linhas gerais de ação para a intervenção em Creche..... | 53 |
| Quadro 20. Experiências-Chave High/Scope para bebés e crianças.....  | 54 |
| Quadro 21. Linhas gerais de ação para a intervenção em J.I.....  | 54 |

### **Anexos em CD**

Relatório Final da PPS e Portefólios de Creche e J.I.

## Introdução

O presente relatório tem como objetivo, de uma forma reflexiva e interpretativa, descrever, analisar, fundamentar e avaliar o trabalho desenvolvido nos dois contextos onde realizei a minha intervenção educativa (Creche e J.I.).

De um modo muito pessoal, pretendo escrever sobre o que vivi, senti e pensei durante esta experiência, e que me foi deixando aprender a educar com intensidade e envolvimento, a trabalhar “*na vanguarda do desenvolvimento da criança*” (Katz, 1977 & Vigotsky, 1978, citado em Vasconcelos, 1997, p.19).

Este relatório é o resultado de um processo que se iniciou com uma experiência de PPS de um mês em Creche (janeiro de 2014), e que terminou com uma experiência de PPS de cerca de quatro meses, de fevereiro a maio de 2014, em J.I., ambas na instituição onde desempenho igualmente as funções de A.A.E., instituição privada, situada na região de Lisboa. Aqui pude desenvolver a minha prática, uma vez que, entre a Escola Superior de Educação de Lisboa e este centro de estágio foi estabelecido um protocolo.

A abordagem feita neste relatório pretende ser uma análise multidisciplinar entre a Pedagogia, a Psicologia da Infância, a Sociologia e as Áreas Curriculares: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo.

De modo a nortear o trabalho desenvolvido e fazer com que as aprendizagens fossem significativas para as crianças e para os adultos envolvidos, ao longo da minha prática, enquanto estagiária e futura profissional de educação, tive em consideração alguns procedimentos éticos e deontológicos, que considerei fulcrais para o respeito entre todos os intervenientes na aprendizagem, no que respeita à relação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

A instituição na qual foram realizadas as práticas educativas não é mencionada, é respeitada a confidencialidade dos dados e o anonimato das crianças e das suas famílias, sendo referidas sempre através de iniciais e nunca pelo seu nome, salvaguardando assim a sua identidade.

A devolução da informação foi sempre tida em conta, todo o trabalho desenvolvido em conjunto, todas as atividades realizadas, foram divulgadas e dadas a

conhecer aos pais e comunidade educativa, através da sua exposição na sala e/ou instituição.

Tive sempre expectativas positivas em relação às crianças e reconheci a sua capacidade para aprender, bem como reconheci o seu potencial de desenvolvimento, promovendo de uma forma lúdica e estimulante, a aprendizagem em grupo e em cooperação. Relativamente às famílias, encarei-as como parceiras na ação educativa, promovi a sua participação e acolhi os seus contributos. Em relação à equipa educativa, da qual faço parte, procurei colaborar e dar o meu contributo com práticas de qualidade e contribuir para o debate de várias questões/práticas inerentes ao trabalho desenvolvido.

Existindo desde o início um diálogo entre os dados recolhidos, a intervenção e a reflexão teórica e análise sobre a mesma, o presente documento encontra-se organizado em três pontos. No Capítulo 1, Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, é feita uma breve caracterização do contexto socioeducativo e sua função educativa, do meio onde está inserido, das equipas, dos grupos de crianças e suas famílias, para que se entenda quem são, bem como da organização do tempo, do espaço e dos materiais. Este ponto torna-se essencial, pois considero que as intenções da nossa ação só são adequadas se conhecermos o grupo de crianças e as suas famílias.

Caraterizado o contexto e seus atores, no Capítulo 2, Análise reflexiva da intervenção, apresento uma descrição e análise crítica do trabalho desenvolvido, identifico e fundamento as intenções para a ação pedagógica, relacionando os dados da caracterização com a ação desenvolvida, e identifico e justifico a problemática de aprofundamento deste relatório.

A problemática que será alvo de uma análise crítica e reflexiva está relacionada com o modo como no MEM, modelo pedagógico adotado pela instituição, é promovida a autonomia das crianças. Considerei esta a problemática mais significativa da minha PPS, isto é, o aspeto mais relevante para o grupo de J.I. com o qual realizei a minha intervenção educativa, bem como para mim, enquanto estagiária e A.A.E. que trabalha diariamente com este grupo. Esta é no entanto, uma problemática que já se impõe em contexto de Creche. Na sua abordagem apresentarei uma breve análise do conceito “Autonomia”, explicitarei a importância do papel da escola e do educador na sua

promoção e ilustrarei como é que no MEM é promovida a autonomia das crianças, salientando a importância das rotinas, da organização do ambiente educativo (espaço) e dos instrumentos reguladores.

Por fim, no Capítulo 3, Considerações Finais, apresento uma reflexão sobre o trabalho realizado ao longo deste percurso, destacando aspectos positivos e negativos desta experiência de PPS, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

## **Capítulo 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**

Coloca-se de extrema importância para o educador, o conhecimento da realidade onde vai trabalhar, das suas características, das suas fragilidades e potencialidades. Assim, deste capítulo consta a caracterização do contexto socioeducativo e sua função educativa (intenções e finalidades educativas e princípios orientadores), do meio onde está inserido, das equipas educativas, dos grupos de crianças e suas famílias, bem como da organização do tempo, do espaço e dos materiais. O conjunto destes sistemas contribuem para o desenvolvimento da criança e é nas atividades da comunidade em que participa e das inúmeras interações/relações sociais que estabelece, que ocorrem muitas das suas aprendizagens.

### **1.1 - Caracterização para a ação – Creche e Jardim-de-Infância**

#### **1.1.1 – Meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

O Quadro 1 (*ver documento “Anexos”*) ilustra as características do meio onde está inserida a instituição na qual decorreu a prática educativa: Creche e J.I.. Localiza-se no Concelho de Lisboa, numa zona de muito movimento e acessível em termos de transportes (metro, comboio, autocarros). As saídas ao exterior ocorrem quando as condições climáticas o permitem, são dinamizadas atividades ao ar livre e realizadas frequentemente visitas ao comércio local quando, por exemplo, é necessário algum material. Ao contatar com a comunidade e até mesmo na exploração do espaço exterior da instituição (recreio exterior), as crianças podem desenvolver inúmeras aprendizagens significativas, pois tal como referem as OCEPE, 1997, p.19 “(...) a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda.”

#### **1.1.2 – Contexto socioeducativo e sua função educativa**

A instituição na qual foram realizadas as intervenções em contexto de Creche e J.I., trata-se de um estabelecimento da rede privada, de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. Os Quadros 2, 3 e 4 (*ver documento “Anexos”*) ilustram os dados do contexto socioeducativo (horário, dimensão jurídica, período letivo,

valências/população escolar, objetivos da ação pedagógica, currículo), das suas instalações e do Gabinete de Psicologia.

O modelo pedagógico adotado neste estabelecimento e por todas as suas educadoras é o MEM. As grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe são, segundo Niza (1991): “iniciação às práticas democráticas”, “reinstituição dos valores e das significações sociais” e a “reconstrução cooperada da cultura.” (Niza, 1991 citado em Folque, 1999, p.5).

A informação apresentada no Quadro 5 do documento “*Anexos*”, surge da análise ao Projeto Educativo de Instituição e aos Projetos Curriculares de Salas, que são elaborados em articulação com o primeiro, onde podem ser consultadas as linhas orientadoras do tipo de educação que, nesta instituição, se visa proporcionar às crianças, assim como os objetivos pedagógicos a serem atingidos com a função educativa.

### **1.1.3 - Equipa educativa**

Experiencio e observo diariamente que o trabalho desenvolvido pelas equipas das salas, bem como por toda a equipa educativa, apresentadas no Quadro 6 (*ver documento “Anexos”*), é um verdadeiro trabalho de equipa, criando em conjunto as condições necessárias de atendimento a cada criança, proporcionando-lhes o melhor clima possível.

As relações são positivas e pautadas pelo diálogo diário, sendo que de acordo com Lino (2001), para que exista, de facto, trabalho em equipa, é fundamental respeitar um conjunto de condições, desenvolvendo-se um conjunto de competências de paciência, ajuda mútua, capacidade de escutar o outro e comunicar. Segundo Hohmann e Weikart (2004, p. 130), o trabalho em equipa reflete-se na utilização de princípios e estratégias semelhantes, no trabalho com as crianças.

Toda a equipa docente e não docente procura atuar em articulação com outros agentes da comunidade, pretendendo intervir adequadamente no que respeita às diversas situações e públicos com quem interage, criando laços e transmitindo os valores fundamentais à educação das suas crianças, para que atinjam um pleno desenvolvimento pessoal e social.

#### 1.1.4 – Famílias das crianças

É fundamental compreender e conhecer melhor estas famílias, para se perceber quem são estas crianças, contudo, apenas apresentarei, nos Quadros 7 e 8 do documento “*Anexos*”, uma caracterização muito superficial dos agregados familiares das crianças (idades, profissões, habilitações e irmãos). A caracterização das famílias das crianças é muito importante, e a escola deve trabalhar em conjunto com esta entidade, pois quando chegam à Creche e ao J.I., as crianças “não são seres ociosos...desprovidos de história” (p. 66), uma vez que “o impacto da vida familiar” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 100) afeta o seu desenvolvimento.

No que se refere à Creche (ver Quadro 7 do documento “*Anexos*”), pude concluir que quase a totalidade das crianças são o primeiro filho do casal, à exceção de cinco crianças que têm irmãos mais velhos e de uma criança que irá ter uma irmã. São todas famílias nucleares. No que se refere ao J.I. (ver Quadro 8 do documento “*Anexos*”), verifico que são igualmente todas famílias nucleares e que quase todas as crianças têm irmãos, à exceção de quatro crianças que são o único filho do casal. A maioria são famílias modernas, em que as crianças têm apenas 1 irmão/irmã.

Em conversa com as educadoras cooperantes, percebi que o nível social destas famílias é médio/médio-alto, sendo que se distinguem “não só pela sua genealogia como pela consistência que apresenta[m] quanto a padrões de consumo e de lazer” (Ferreira, 2004, p.69) – a empregada doméstica, idas a restaurantes, as viagens turísticas, as estadias em hotéis.

A relação escola-família é fundamental durante toda a escolarização, especialmente durante os seis primeiros anos. Para se planear a intervenção educativa no sentido de facilitar o desenvolvimento da criança nas diversas áreas, é muito importante que pais e educadores trabalhem em conjunto, interpretando as informações específicas acerca de cada criança: ações, sentimentos, interesses e capacidades. (Post & Hohmann, 2000, p. 329). Nestes casos concretos, entre a instituição e as famílias verifica-se que existe uma estreita relação, o que considero positivo pois são estes os dois principais contextos sociais que contribuem para a educação das crianças nestas faixas etárias. Estas famílias participam ativamente na vida escolar dos seus filhos, respondendo rapidamente ao que é solicitado. A sua participação é incentivada através

de: trocas informais diárias (os pais partilham informações com os adultos da sala nos momentos de acolhimento e de saída das crianças e vice-versa), reuniões de pais para informação de assuntos educativos, partilha de saberes e aptidões dos pais, participação na comemoração de dias festivos (aniversário dos filhos, dia da mãe, dia do pai, festa de final de ano, entre outros), visitas à sala e colaboração em atividades propostas pelas educadoras, existência de dossiês/cadernos de correspondência entre escola-família, participação em projetos, workshops, ateliers, Escolas de Pais, etc.

Para uma ação educativa participada é essencial que exista um clima de relação aberto entre pais e educadores, o que permite a construção de um espaço de confiança. Esta interação com as famílias e com a comunidade permite conhecer melhor o contexto social, a identificação das necessidades a desenvolver, assim como as respostas qualificadas complementares e próximas da realidade.

### **1.1.5 – Grupos de crianças**

As informações sobre as crianças e a constituição do grupo de Creche são apresentadas nos Quadros 9 e 10 do documento “*Anexos*”, bem como as informações sobre as crianças e a constituição do grupo de J.I., apresentadas nos Quadros 11 e 12, do mesmo documento.

No período correspondente à intervenção, a sala de 1 ano/1 ano e meio era composta por um grupo heterogéneo de 17 crianças, 11 crianças do sexo feminino e 6 crianças do sexo masculino. Não existiam casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nem outro tipo de problemas graves de saúde. Nem todas as crianças tinham a marcha adquirida.

A sala dos 3 anos é composta por um grupo heterogéneo de 22 crianças, 12 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino. Relativamente à existência de crianças com NEE, uma das crianças do sexo masculino foi sinalizada e está presentemente a ser acompanhada em consultas de desenvolvimento e terapia da fala, uma vez que demonstra dificuldades graves em se expressar. Existem duas crianças com várias intolerâncias alimentares. A criança mais velha do grupo nasceu em agosto de 2010 e mais nova em setembro de 2011, isto é, apresentam mais de 1 ano de diferença.

Apesar das diferenças ao nível da idade, do sexo, do percurso institucional e das características de desenvolvimento dos dois grupos (Creche e J.I.), verifico que as relações entre pares são bastante positivas, bem como as relações destas para com as educadoras e auxiliares de ação educativa e vice-versa, isto é, ambos os contextos são propícios à criação de relações e interações entre a criança e os adultos e com o grupo de pares. A interação entre as crianças, em que cada uma apresenta saberes diferentes, contribui bastante para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

No que se refere às características de desenvolvimento e aprendizagem, trata-se de grupos que correspondem às características da idade, e que tendem a evoluir positivamente ao longo do ano. Todas as crianças correspondem às características evolutivas esperáveis das crianças destas faixas etárias, e sobretudo em creche, verificam-se mudanças qualitativas muito rápidas em cada uma das seguintes dimensões: desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pessoal e social.

#### **1.1.6 – Organização do tempo, do espaço e dos materiais nas salas de atividades**

No que respeita à organização do tempo, e tal como é referido por Figueira, 1998, p.69 “(...) as rotinas têm de ser flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças e a importância das actividades deve ser relativizada”, ou seja, o dia-a-dia nestes contextos educativos deve ser calmo, deve decorrer normalmente, sem rigidez, de modo a que “as experiências de aprendizagem se insiram nos acontecimentos espontâneos de um quotidiano feliz e sem pressas” (Figueira, 1998, p.69). No documento “*Anexos*” são apresentadas as agendas semanais (Quadro 13. Creche – Agenda Semanal e Quadro 15. J.I. – Agenda Semanal), que são seguidas de uma forma flexível, bem como a organização do tempo/rotinas de ambos os contextos (Quadro 14. Creche – Organização do tempo/rotinas e Quadro 16. J.I. - Organização do tempo/rotinas). Como se pode verificar, a distribuição das atividades no tempo é feita em duas etapas, de acordo com as orientações do MEM. Assim, “A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas

sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador.” (Niza, 2013, p.153) e “A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores.” (Niza, 2013, p.153)

As rotinas são planeadas de modo a que as crianças consigam prever o que se segue a um determinado momento/tarefa. Partindo das referências temporais as crianças sentem-se seguras, o que lhes facilita a compreensão do tempo: passado, presente, futuro. Assim, as rotinas permitem à criança uma estruturação do seu pensamento e da sua ação, sendo que rotinas diárias consistentes, como as apresentadas, contribuem para a promoção de um ambiente seguro.

Relativamente ao espaço e uma vez que o ambiente educativo deve ser o suporte curricular do educador, este deve estar organizado de modo a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem ativa das crianças, devendo possuir objetos e materiais que motivem todo o grupo, pois “as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas (...)” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 162). As educadoras organizaram os espaços pedagógicos das salas (ver Quadro 17 do documento “*Anexos*”) de modo a torná-los promotores de autonomia para os grupos de crianças relativamente aos adultos e ao mesmo tempo desafiadores, acolhedores, estimulantes e seguros, promovendo desta forma, a igualdade de oportunidades de exploração para todas, visto que “a sala deve reunir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 162) As diferentes áreas de atividades identificadas deverão “reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas.” (Niza, 2013, p.151)

“O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante (...)” (Niza, 2013, p.151), sendo que em ambientes assim, que considero ambientes de aprendizagem ativos, as aprendizagens são promovidas de modo a permitir às crianças fazerem escolhas, ao mesmo tempo que respondem às suas necessidades sociais, emocionais, de segurança, de companhia e às necessidades básicas de alimentação, descanso e conforto físico. Estes são espaços lúdicos e culturais onde as crianças se sentem bem, sendo que através de rotinas adequadas e motivadoras, são favorecidas as

dinâmicas de grupo. Em ambos os casos a organização do espaço é flexível, pelo que poderá sofrer alterações ao longo do ano letivo, de acordo com a evolução do grupo, suas necessidades e interesses. O mesmo acontece relativamente aos materiais das salas, que respondem aos critérios de segurança (objetos sem arestas pontiagudas, suficientemente grandes para que não possam ser engolidos, materiais não tóxicos e de fácil limpeza), se encontram ao alcance das crianças e arrumados em caixas e gavetas devidamente etiquetadas. Todos os materiais didáticos disponíveis são estimulantes e promovem o desenvolvimento global da criança ao nível físico, linguístico, cognitivo e sócio emocional.

## **Capítulo 2 – Análise reflexiva da intervenção**

Este capítulo encontra-se organizado em dois pontos: a identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e a identificação da problemática.

No primeiro ponto é apresentada uma análise reflexiva e crítica do trabalho desenvolvido em Creche e J.I. e no segundo ponto é explicitada a problemática que considere mais significativa ao longo da minha PPS.

### **2.1 - Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

Cada instituição e as pessoas, adultos e crianças que a ela pertencem apresentam características próprias, relacionadas com a sua própria história, que se repercute, de alguma forma, no seu presente. São estas singularidades que têm de ser compreendidas para se poderem tomar as decisões mais adequadas, isto é, foi o conhecimento das especificidades destes contextos sociais, físicos e temporais, que me permitiram definir uma linha de intervenção/caminho da prática supervisionada, da minha prática pedagógica pessoal. Também com um contributo não menos importante, foram as semanas de observação participante, nas quais observei e recolhi a informação necessária para posteriormente pensar a minha intervenção, assim como a análise dos documentos institucionais e dos princípios educativos que orientam as práticas pedagógicas das educadoras, bem como dos objetivos pedagógicos definidos por cada

uma delas. Posto isto, posso afirmar que a intencionalidade educativa é a base do trabalho do educador, que norteia a sua ação, uma vez que “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender.” (ME, 1997, p.93)

Em ambas as salas, uma vez não existindo um plano mensal de atividades a seguir, adotei o seguinte método: fui diariamente e semana a semana, organizando a minha ação, em parceria com as educadoras cooperantes. Fui pensando nas atividades a desenvolver, seguindo as Agendas Semanais, de modo a que apresentassem uma sequência lógica e que fossem significativas para as crianças, isto é, reconhecendo a pertinência das atividades que propus, mantendo-me sempre disponível relativamente às propostas e interesses das mesmas. Um aspeto essencial e que tive igualmente em consideração, foi a importância de dar continuidade às intenções das educadoras cooperantes e a todo o trabalho já antes desenvolvido. Assim, defini as minhas intenções em concordância com as intenções, os princípios e os valores que as educadoras privilegiam nas suas práticas.

Em todo este processo, tive e continuo a ter como referência o princípio de que cada criança circula num espaço e num tempo, pelas “rotas do quotidiano” (Ferreira, 2004, p.81), como “*go between*” (Ferreira, 2004, p. 65), isto é, como repórter e mensageira de tudo o que vive, experimenta, sente, e de tudo aquilo que se passa.

Uma vez não existindo orientações oficiais para os contextos de Creche, como forma de ficar esclarecida sobre os objetivos específicos para estes contextos, consultei a Recomendação nº 3/2011, DR 79 – 2ª Série e o Despacho Normativo nº 99/89, DR 248/89 – Série I, emitido pelo Ministério da Educação e da Segurança Social. Neste documento são referidos os objetivos específicos da Creche, apresentado no Quadro 18 do documento “*Anexos*” e que me permitiram definir as linhas gerais de ação que considerei seguir na minha intervenção em Creche, apresentadas no Quadro 19 do documento “*Anexos*”, em articulação com os objetivos pedagógicos e específicos do Projeto Curricular da Sala de 1 ano/1 ano e meio – “*Em bicos de pés*”, apresentados no mesmo quadro. Orientei também a minha prática de acordo com as experiências-chave HighScope, tal como é referido por Post & Hohmann, 2000, p.39, apresentadas no Quadro 20 do documento “*Anexos*”.

Todas as linhas de ação da intervenção em Creche têm uma continuidade em J.I., contudo, para este último contexto existem algumas especificidades, apresentadas no Quadro 21 do documento “*Anexos*”. Todas as dimensões da prática em J.I. foram desenvolvidas em função da articulação das diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar.

O facto de ter inicialmente definido as grandes intenções para os grupos, permitiu-me refletir sobre a minha ação pedagógica e sobre a melhor forma de a adequar às necessidades das crianças (ME, 1997, p. 93). Esta reflexão, segundo as OCEPE (1997) “acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas” (p. 93). Concluo que basear a minha ação em grandes intenções, não a centrando em objetivos demasiado específicos, me permitiu aproveitar todas as situações, propostas e atividades, ou seja, percebi desde o início, que existiam inúmeros caminhos que me permitiam alcançar o sucesso das mesmas.

Tal como já aconteceu em Creche, também em J.I., tentei avaliar diariamente o impacto da minha intervenção durante o decorrer das atividades, pela observação e análise das reações das crianças, sobretudo dos processos, e posteriormente pela análise dos resultados. Tive assim consciência da minha ação, tentando sempre adequar a minha intervenção/participação aos interesses e necessidades dos grupos. De acordo com a sua reação às minhas propostas e ao modo como se envolveram, posso afirmar que as atividades realizadas tiveram a sua aprovação, pelo que a receptividade das crianças foi sempre bastante positiva.

Procurei ter sempre o feedback das educadoras cooperantes, o que se tornou essencial no planeamento das atividades, pois ao escutar as suas críticas, as suas observações sobre os aspetos menos positivos, permitiu-me tomar consciência dos mesmos, considerando-os na reformulação da minha ação. Considero que esta é uma característica fundamental dos educadores, a atitude reflexiva sobre o trabalho desenvolvido, a qual me permitiu fazer uma análise dos meus pontos fortes e menos fortes e, ao mesmo tempo, adequar o melhor possível a minha ação. Fui, desta forma, refletindo sobre as minhas fragilidades e potencialidades, o que me permitiu conhecer-me melhor enquanto profissional, pois tal como menciona Dewey (1994), a evolução deve ser feita “em direcção a uma atitude mais reflexiva e interrogante” (p. 6).

Tal como já referi anteriormente, verifiquei ao longo da minha prática que muitas das intenções apresentaram continuidade, logo foram comuns a ambos os contextos.

Para se desenvolver uma prática de qualidade fundamentada na criança, e de modo a adequar a nossa ação às suas necessidades e ritmos, um aspeto fundamental é *o conhecimento de cada criança*, é necessário “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (ME, 1997, p.25), isto é, a sua individualidade. Enquanto educadores, é indispensável conhecer a evolução de cada criança, o que constitui “o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (ME, 1997, p. 25)

Tal como é mencionado na Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, um dos objetivos da educação pré-escolar é “contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança”, pois todos precisamos de nos sentir seguros e respeitados, logo, uma das minhas intenções para os contextos de Creche e J.I. foi *o estabelecimento de relações de confiança, baseadas no carinho, afeto e segurança*.

Uma intenção igualmente subjacente aos dois contextos, foi *a promoção e valorização da autonomia das crianças*, através da minha participação nas rotinas diárias de uma forma consistente. Em Creche, tal como referi na caracterização, nem todas as crianças tinham a marcha adquirida, logo encontravam-se ainda muito dependentes dos adultos da sala. Apesar disso, considerei fundamental incentivar as crianças a explorarem livremente os materiais e a progressivamente, realizarem cada vez mais tarefas sem o auxílio do adulto. Nesse sentido, dinamizei atividades de exploração de uma diversidade de materiais (texturas, utilidades e tamanhos diferentes) fazendo com que as crianças os pudessem explorar livremente. Relativamente à autonomia nas tarefas, um exemplo, foi o ter sempre incentivado as crianças, no momento das refeições (almoço e lanche), a comer sozinhas.

*A promoção de aprendizagens significativas e diversificadas através de metodologias participativas*, pois considero fundamental que o trabalho seja desenvolvido de uma forma lúdica e dinâmica, através da valorização dos interesses e saberes das crianças, de modo a torná-lo significativo e com interesse para o grupo. Tal como referi no Capítulo 1, visto tratar-se de grupos heterogéneos quanto às idades e

vivências, as crianças puderam diariamente “ilustrar as singularidades dos quotidianos da infância” (Soares, 2005 citado em Tomás, 2008, p. 401), através da partilha de experiências e saberes muito diversificados, uma vez que cada criança mobiliza no seu dia-a-dia um “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 66) que já possui. Em contexto de J.I., a metodologia de trabalho de projeto, cuja principal característica é, tal como referem Katz & Chard (2009), “ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para perguntas que elas próprias formularam” (p.3), foi uma das formas de abordar este ponto. Um dos projetos realizados intitulou-se “Quem vivia nos castelos?”, e permitiu a articulação de várias áreas de conteúdo.

Também comum aos dois contextos foi *a minha integração nas equipas educativas*, através da cooperação e da planificação conjunta, com o intuito de proporcionar às crianças experiências significativas, *e a valorização de todas as formas de participação das famílias*, enquanto parceiros educativos na educação e formação das crianças, respeitando as suas crenças e valores. Em relação a ambas, procurei e procuro sempre manter interações sociais positivas.

### **2.1.1 - Intervenção educativa em Creche**

Na minha intervenção neste contexto procurei dar continuidade às intenções da educadora definidas no Projeto Curricular de Sala intitulado “*Em bicos de pés*”, por ser esta uma idade em que as crianças querem chegar mais além, através das novas conquistas que fazem diariamente, de novas descobertas, das explorações, sensações, criações, construções que vão realizando, nas quais com o seu corpo, aprendem a crescer. Pretendi igualmente nunca esquecer ao longo da PPS a importância da valorização do brincar e do despertar da curiosidade das crianças, e proporcionei-lhes através de novas experiências e de múltiplas explorações sensoriomotoras, o desenvolvimento de um conjunto de objetivos/experiências-chave: Experiências-Chave HighScope para bebés e crianças apresentadas no Quadro 20 do documento “*Anexos*”

(Post & Hohmann, 2000, p.39). Tentei aproveitar todas as situações para promover a interação entre pares e entre as crianças e os adultos.

### **2.1.2 – Intervenção educativa em J.I.**

Um aspeto que influenciou bastante toda a minha intervenção neste contexto é o fato deste ser um grupo de crianças muito curiosas, ativas e com bastante iniciativa, ou seja, muito autónomas. Posto isto, uma das minhas intenções foi dar continuidade ao trabalho em curso dentro da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), nunca esquecendo a promoção da autonomia e da iniciativa do grupo e continuando a fazer uso dos instrumentos de regulação existentes na sala e que funcionam realmente como reguladores de toda a ação educativa, sendo que segundo as OCEPE (1997), os instrumentos reguladores facilitam a “organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (p. 36).

No decorrer da PPS pretendi igualmente “promover a aprendizagem democrática” (ME, 1997, p.36), referida no artigo 10º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como um dos seus objetivos: “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”, pois considero a educação pré-escolar como uma vivência num grupo social alargado.

Uma outra intenção foi articular as diferentes áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação: Expressão Plástica, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Dramática, Matemática; área de Conhecimento do Mundo. Visto o grupo ter semanalmente sessões de ginástica e de música com professores das respetivas áreas, a Expressão Motora e a Expressão Musical, foram pouco abordadas na minha intervenção.

Na área de Formação Pessoal e Social, tive como intuito promover a autonomia, a vivência baseada em valores democráticos (participação, cooperação, justiça) e a independência, através da “interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p. 51), assim como o desenvolvimento de capacidades de comunicação e resolução de problemas, de forma autónoma e responsável; o

desenvolvimento de competências de escuta, atenção e concentração; a aquisição de métodos de trabalho, bem com a capacidade de organização do trabalho e da brincadeira livre.

Uma vez que considero essencial o contato com diversas formas de expressão e comunicação, os diferentes domínios da área da Expressão e Comunicação foram sendo trabalhados no decorrer da prática através de várias atividades. No domínio da Expressão Plástica foram realizadas atividades diversificadas, como a elaboração do castelo tridimensional com recurso a material reciclável; a pintura com diferentes técnicas das páginas do livro do projeto “Quem vivia nos castelos?”; os desenhos em diferentes momentos sobre castelos e as ilustrações dos convites para as comunicações do projeto “Quem vivia nos castelos?”, entre outros.

No que ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita diz respeito, considero necessário e de extrema importância que as crianças tenham contato com as diversas dimensões da linguagem. A dinamização de histórias aconteceu regularmente e possibilitou a exploração de palavras que rimam (elaboração de uma lista), levando ao alargamento do capital lexical do grupo, a construção por parte das crianças de uma história partindo de um livro só de imagens, a colocação de questões de interpretação no decorrer das histórias, o reconto das histórias, a antecipação do que trata e do que vai acontecer na história, são alguns dos exemplos.

A implementação de projetos, como o “Quem vivia nos castelos?”, permitiu-me fomentar o diálogo e suscitar o interesse das crianças em comunicar (ME, 1997, pp. 66-67), constatando que muitas delas questionaram assuntos do seu interesse e comunicaram comigo, com o grupo do projeto e com o grande grupo. O grupo alargou ainda o seu capital lexical com palavras como: muralhas, ponte levadiça, fosso, aias.

O espaço dedicado às comunicações de novidades e notícias, bem como o acolhimento, com a habitual reunião da manhã, e a reunião de Conselho, permitiu às crianças desenvolver a comunicação oral e serem ouvidas. Estes e outros momentos foram também aproveitados para abordar a escrita, para “registar o que as crianças dizem e contam” (ME, 1997, p.71), de forma individual ou coletiva, como por exemplo, o registo da visita de estudo ao Castelo de São Jorge. Denotei um grande interesse por parte das crianças em saberem o que estava a escrever, sendo constantemente

questionada: “O que estás a escrever, Dora?”, pelo que ia lendo ao mesmo tempo que escrevia. As crianças foram realizando algumas tentativas de escrita, começando a assinar o nome nos seus trabalhos, que considero muito importante pois “(...) aprender a escrever o seu nome, tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve” (ME, 1997, p.69). Os elementos do grupo do projeto “Quem vivia nos castelos?” assinaram o seu nome na última página do livro do projeto, “(...) podendo notar-se tentativas de imitação de letras” (ME, 1997, p.69).

O domínio da matemática foi abordado através da realização de conjuntos a partir da história “*O Nabo Gigante*”, na construção de cartazes sobre as figuras geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), e diariamente em variadas contagens e na vivência do espaço e do tempo, sendo que “A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança” (ME, 1997, p.73). Aproveitei sempre a reunião da manhã e o preenchimento do Plano do Dia para questionar as crianças em relação ao dia, ao mês, ao dia da semana, à sucessão do dia (o que se faz a uma determinada hora), o antes e o depois, para que fossem tomando cada vez mais consciência do desenrolar do tempo.

O desejo de saber mais e a curiosidade são características que levam ao desenvolvimento do pensamento das crianças (ME, 1997, p.79), pois fá-las pensar no porquê das coisas. Posto isto, a área de Conhecimento do Mundo foi a base do projeto “Quem vivia nos castelos?” e de outros projetos como: “Transportes” e “De onde nascem os bebés?”. As crianças foram também diariamente desenvolvendo conhecimentos de meteorologia, através da observação e marcação do tempo no Mapa do Tempo.

## **2.2. Identificação da problemática: Como é que no Movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?**

Já no decorrer da PPS em contexto de J.I. surgiu o tema de aprofundamento deste Relatório, uma vez que o tempo da PPS em Creche, 1 mês, não me permitiu identificar uma problemática específica deste contexto, que depois tivesse continuidade e também fizesse sentido no contexto de J.I..

Após um momento de observação por parte da Professora Doutora Dalila Lino, a decisão sobre o tema foi tomada na reunião de supervisão que se seguiu, também na presença da educadora cooperante. Expliquei que de dia para dia observo que as crianças estão cada vez mais autónomas, dando alguns exemplos. Surgiu assim o tema “Autonomia”, por ser este um aspeto que tenho, segundo a educadora cooperante, de melhorar, o dar mais espaço às crianças para que estas se tornem progressivamente mais autónomas. A minha experiência profissional como A.A.E. foi, até este ano letivo, sempre em contexto de Creche, o que segundo a educadora cooperante e que também concordo, poderá ter influenciado e continuar ainda a influenciar a minha prática profissional relativamente a este aspeto, uma vez que em Creche as crianças necessitam mais da intervenção do adulto do que em J.I..

Sendo esta uma instituição onde é seguida a metodologia do MEM, uma pedagogia socioconstrutivista desde o berçário à sala de estudo, que possibilita às crianças a construção de aprendizagens ativas, e por considerar essencial desenvolver um trabalho em torno da promoção da autonomia, uma questão que considero pertinente ser respondida é: Como é que no Movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?

### **2.2.1. Autonomia – uma breve análise do conceito**

Segundo a sua etimologia, autonomia é uma palavra derivada dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999). Da ampla diversidade de conceitualizações de autonomia, esta pode ser definida como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (Academia

das Ciências de Lisboa, 2001, p.430). As inúmeras concepções de autonomia têm um ponto em comum: a autonomia é o agir por si, seja pelas escolhas pessoais ou pela criação de regras próprias, mas é também a capacidade de o fazer, é a utilização das ferramentas para o fazer. Trata-se de uma liberdade de ação e escolha limitada, que depende da própria vontade e é estreitada pelo que rodeia a criança, ou seja, é um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar são feitas várias referências à autonomia, tal como na última afirmação do princípio geral, que refere que a resposta que a educação pré-escolar deve dar a todas as crianças é a seguinte: “Tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.20).

A autonomia é fundamental na tomada de decisões, para fazer escolhas, para seguir um caminho com alguma liberdade e independência pessoal/social, logo, um dos grandes objetivos da educação pré-escolar é o de possibilitar que a criança vá construindo a sua autonomia, devendo o educador desenvolver práticas pedagógicas que promovam essa autonomia, nomeadamente ajudando a criança a aprender a aprender e a ter espaços e momentos onde pode tomar decisões, onde pode fazer escolhas, onde pode começar a assumir as suas responsabilidades pessoais e no grupo a que pertence. Assim, “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (ME, 1997, p.53). Esta progressiva independência verifica-se quer ao nível do vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, utilizar bem os materiais e instrumentos à sua disposição como jogos, tintas, lápis, pincéis, entre outros, quer da apropriação do espaço e do tempo, que são a base de uma progressiva autonomia – vão aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.

No pré-escolar as rotinas diárias revelam-se de extrema importância, uma vez que ao permitir à criança antecipar o que irá acontecer no momento seguinte, ajudam-na a refletir sobre a ação praticada, ao mesmo tempo que lhe proporcionam momentos que

estimulam o desenvolvimento das capacidades que a levam a agir de forma independente e exploratória, e que irão facilitar a aquisição da autonomia. Então, a existência e o cumprimento das rotinas diárias por parte das crianças leva, conseqüentemente, à construção da sua autonomia, favorecendo assim o seu desenvolvimento e aprendizagem. Existe portanto a necessidade de lhes transmitir o quanto são capazes de ser autónomas, isto é, de responsabilizar-se pelos seus atos e serem livres para decidir, pensar e agir.

Esta rotina pedagógica pode ser facilitadora da afirmação de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Leavers, 2010:16), ou seja, cria oportunidades para que as crianças vão construindo a sua autonomia. Associados a esta está o desenvolvimento de competências sociais, como a auto iniciativa, a autoestima positiva, a criatividade, a curiosidade e desejo de aprender. Isto não significa que de vez em quando, não possa ser quebrado o que está agendado, se determinadas situações forem significativas para o grupo, assegurando-se desta forma o seu valor formativo.

O referido anteriormente é comum no âmbito de pedagogias em participação, como é o caso do MEM, em que a rotina diária é igualmente pensada de modo a que a criança vá construindo a sua autonomia, pois através da rotina “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) Posto isto, uma das preocupações centrais do trabalho do educador de infância deverá ser a promoção da autonomia, devendo a sua prática pedagógica apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças, uma vez que 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” (Hohmann & Weikart, 2004:8), contribuindo assim para a construção da sua autonomia. No entanto, “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)

Um outro aspeto que importa referir é que “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” (ME, 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), ou seja, o ambiente educativo deve proporcionar às crianças oportunidades para ser, para estar e para fazer. As crianças tornam-se responsáveis e constroem atitudes e comportamentos com um sentido gradualmente mais autónomo.

A construção de autonomia relaciona-se com o desenvolvimento pessoal e social, com a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades, que em pré-escolar, decorre de uma partilha de poder entre o educador, as crianças e o grupo, isto é, “ A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (ME, 1997, p. 53). A autonomia coletiva passa então por uma organização social participada, em que as regras elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las.

Mais especificamente, no que se refere ao MEM, a educação pré-escolar é vista como um espaço de iniciação e treino às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática que assenta na qualidade da organização participada e “A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.” (Folque, 2012, p.52)

Neste modelo pedagógico, a rotina diária é constituída por duas etapas distintas, a manhã e a tarde. As manhãs centram-se em actividades/trabalho escolhido pelas crianças, e as tardes são preenchidas por sessões plenárias de atividade cultural e informação, dinamizadas pelas crianças, pelos educadores ou por convidados. Um dia tipo organiza-se em nove momentos distintos: 1. Acolhimento; 2. Planificação em conselho; 3. Actividades e projetos; 4. Pausa; 5. Comunicações; 6. Almoço; 7.

Atividades de recreio; 8. Atividade cultural coletiva; 9. Balanço em conselho. Apresento como exemplo, o momento das atividades e projetos na promoção da autonomia das crianças, pois “Em pequenos grupos, ou individualmente, as crianças escolham e registam as atividades ou os projetos de trabalho que explicitaram e o educador registou, e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram realizar.” (Niza, 2013, p.154)

Do exposto anteriormente, concluo que o cumprimento de rotinas educativas por parte das crianças lhes proporciona segurança, e que esta se torna indispensável para o seu investimento cognitivo nas aprendizagens e consequente desenvolvimento.

### **2.2.2. A importância do papel da escola e do educador**

O processo de construção da autonomia é de reconhecida importância para o dia-a-dia da criança na educação de infância, desempenhando o educador, e consequentemente a instituição escolar, um papel fundamental.

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 citado em Niza, 1998, p.140). Existem vários, cada um com as suas singularidades, mas todos derivam de teorias “que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 citado em Niza, 1998, p.140).

No que respeita ao modelo do MEM, os educadores “assumem-se como: promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (Niza, 1998, p.155) São privilegiadas atitudes que promovam a passagem da heteronomia para a tal autonomia (Estrela, 2007, p. 35), pois deixarmos as crianças serem autónomas e autores e atores na sua aprendizagem, leva-as a compreender as atitudes que podem ter, bem como as consequências de determinados comportamentos. Ao ser-lhes proporcionado o espaço necessário para participarem na

organização da vida escolar, está a ser promovido um “sistema de treino democrático” (Niza, 1998, p. 140), o qual eu considere essencial ao longo de toda a minha intervenção.

Numa conceção mais restrita do termo aplicada à criança, surge o aspeto dos comportamentos de autonomia (domínios da alimentação, controlo dos esfíncteres, hábitos de higiene e de sono, realização de pequenas tarefas, entre outros), para os quais é essencial o contributo do educador, pois acredito que um dos principais objetivos dos educadores deve ser estimular a “autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.” (Niza, 2013, p.158) No entanto não devemos centrar as atenções apenas na escola e no educador. Considero essencial o papel das A.A.E. no desenvolvimento das intenções que os educadores têm para os grupos. Para o sucesso das estratégias e intenções definidas pelos educadores é necessário que todos os elementos da sala sejam envolvidos e deem continuidade ao inicialmente decidido. Só assim, caminhando no mesmo sentido, acredito ser possível chegar aos objetivos propostos.

Tarefas como o comer, os cuidados de higiene, o vestir, são tarefas realizadas pelas crianças mas que tiveram de ser ensinadas por outros, isto é, para as quais utiliza as capacidades aprendidas. Desde cedo a criança afirma a busca pelo fazer e decidir sozinha, sendo que ao mesmo tempo que procura e exige a sua autonomia, existe sempre a figura de autoridade do adulto que regula o seu comportamento. Neste processo, é através da negociação entre a criança e os adultos por ela responsáveis (autoridade) que se vai estabelecendo a autonomia (Nucci et al., 1996).

A criança começa a estabelecer a sua autonomia quando as novas competências adquiridas, tais como o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora mais capaz do que anteriormente (Nucci et al., 1996), fazem com que se aperceba das capacidades que possui em fazer coisas por si mesma, começando a exigir para si o domínio nessas áreas. Quando se inicia o processo de construção da autonomia, este é desenvolvido entre dois pólos: o da vontade da criança (liberdade) e o das limitações que lhe são impostas (autoridade) (Mogilka, 1999).

Até aos seis anos, a criança encontra-se numa fase particular do seu desenvolvimento, da qual a autonomia é parte integrante. Esta aparece interligada com

várias linhas de desenvolvimento: desenvolvimento social (relações sociais), desenvolvimento de aptidões sociais (fazer recados, fazer amigos), linguagem (comunicação interpessoal, autoexpressão, compreensão dos outros, que a torna mais capaz para afirmar a sua autonomia), evolução ao nível da motricidade fina e grossa (habilidades motoras gerais), o que permite à criança uma maior competência na realização de tarefas do quotidiano.

Pelo referido, concluo que as competências que a criança adquiriu ao longo dos anos pré-escolares ser-lhe-ão úteis na adaptação ao contexto escolar, quando entrar para o 1º ano do 1º ciclo, onde irá encontrar novos colegas, novas regras às quais se terá de adaptar e novas figuras de autoridade (professores, assistentes operacionais).

### **2.2.3. Autonomia e MEM (rotinas, organização do ambiente educativo (espaço), instrumentos reguladores)**

De modo a dar resposta à questão que serve de título a este relatório e que corresponde igualmente à sua problemática, “Como é que no Movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?”, senti a necessidade de cruzar diversas fontes de informação como: a análise dos documentos estruturantes da instituição (Projeto Educativo de Instituição e Projetos Curriculares de Salas dos dois contextos), os registos escritos (pequenas notas sobre os comportamentos de autonomia das crianças), as notas de campo, as conversas com as crianças, suas famílias, educadoras cooperantes e A.A.E., e ainda a observação direta que considero que foi essencial. Utilizei como metodologia de investigação uma pesquisa de intervenção que se insere numa perspetiva de investigação ação.

Assim, a análise desta problemática será realizada sob o ponto de vista da minha prática, pela análise dos dados que recolhi, apresentando a avaliação da minha intervenção educacional, isto é, uma análise sobre a autonomia das crianças antes e após a intervenção, aplicada às rotinas, à organização do ambiente educativo (espaço) e à utilização dos instrumentos reguladores, mas também da minha postura relativamente à sua promoção.

Tive a oportunidade de constatar uma conquista progressiva da autonomia, sobretudo no que se refere ao grupo de J.I. com o qual desenvolvi a minha PPS e com o qual trabalho diariamente, para o que contribui de forma fundamental a consolidação do MEM que se verificou ao longo do tempo no seu quotidiano.

Ao nível das rotinas, apresentarei a evolução da autonomia dos grupos no que se refere às questões da alimentação, do controlo dos esfíncteres e utilização da casa de banho, dos hábitos de higiene, da sesta, da realização de algumas tarefas e no momento do acolhimento. Relativamente à organização do ambiente educativo (espaço), explicitarei as estratégias usadas para promover uma maior autonomia na sua utilização/compreensão por parte das crianças. Abordarei também a utilização dos instrumentos reguladores (Mapa de aniversários, Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Plano do Dia, Agenda Semanal, Reunião de Conselho), e a forma como contribuem para as questões da autonomia.

Em contexto de Creche fui apoiando as crianças nos vários momentos, sendo que ao nível da alimentação, incentivei-as a segurar na colher e a comer sozinhas.

*“A T.N., o L.M. e a M.B.M. já estão sentados à mesa para o almoço. Vou buscar as tijelas das sopas, coloco-as à frente de cada um e digo: “Vamos comer a sopa!”, dando-lhes a colher para a mão. O L.M. aponta a colher para mim, para que seja eu a dar-lhe a sopa, mas digo-lhe “L.M., já és crescido, come a tua sopa, a Dora ajuda no fim!”. O L.M. olhou para mim, sorriu, e levou a primeira colher de sopa à boca.” (22 de janeiro)*

Denotei no decorrer do mês de intervenção progressos em algumas crianças, especialmente das mais velhas do grupo, verificando-se por parte destas várias situações em que já rejeitavam a ajuda do adulto.

*“Depois da sesta é hora de calçar os sapatos. Vou à caixa dos sapatos, retiro os sapatos da C.M. e digo-lhe: “Senta C.M., vamos calçar os sapatos!”. A C.M. senta-se, baixo-me para lhe calçar um sapato, mas a C.M. tira-me o sapato da mão e tenta calçar-se sozinha, dizendo: “Na, Dó!” [Não, Dora!]” (15 de janeiro)*

Apoiei a equipa da sala nos momentos das higiènes (muda de fraldas) e no momento da sesta, ajudando a deitar as crianças e a adormecê-las. Estes são momentos para os quais é essencial a intervenção do adulto.

No momento do acolhimento, foi opção da educadora cooperante eu não receber as crianças, por estas serem muito pequenas e não me conhecerem suficientemente bem. Observei que algumas crianças ainda mostravam resistência ao passar do colo dos familiares para quem os estava a receber. No entanto, nos momentos seguintes, as interações que se estabeleceram entre mim e as crianças foram sempre baseadas no afeto, num clima de segurança e bem-estar.

Quanto ao espaço, tentei utilizá-lo da melhor forma possível. Nas atividades que orientei tive sempre o cuidado de não perturbar o bom funcionamento da sala e as crianças que se encontravam noutras atividades. Incentivei as crianças a explorar o espaço, a escolher com o que queriam brincar, a irem buscar os brinquedos e posteriormente a guardá-los nos sítios corretos.

*“Queres brincar comigo?”, pergunto ao V.P., apontando na direção do móvel onde estão arrumados os brinquedos. Este retira para fora a caixa dos animais, destapa a caixa, tira um pato e dá-mo e tira outro pato para ele. Pergunto-lhe “Como faz o pato?”, “Quá, quá!”, responde. “Muito bem, o patinho faz quá, quá, quá!!!” (10 de janeiro)*

Na marcação das presenças, mostrava primeiramente o cartão da fotografia, permitindo que as crianças se identificassem, e só depois o colocava no lado certo do mapa: na escola/em casa, o que contribuí para a questão do conhecimento do “eu” e do outro/do grupo.

Dei também o meu apoio às crianças que não tinham a marcha adquirida, incentivando-as a andar pela minha mão.

Em contexto de J.I., no final da minha intervenção todas as crianças eram autónomas nas questões da alimentação (almoço e lanche), comendo adequadamente com os talheres (garfo e faca), sendo raras vezes necessário o apoio do adulto. Quando por exemplo me pediam ajuda, fui respondendo para irem comendo, que depois os

ajudava no fim. No decorrer da minha intervenção, fui incentivando as crianças a comerem sozinhas, fui apoiando as questões de utilização dos talheres, uma vez que algumas crianças sentiam ainda dificuldade na coordenação dos movimentos e na correta utilização do garfo e da faca. Cada criança tem um guardanapo de pano que utiliza ao almoço. Inicialmente verificava uma má utilização dos guardanapos por parte das crianças, utilizavam-nos para limpar a mesa quando esta estava suja. Expliquei-lhes que para limpar a mesa temos o alguidar com água e um pano e que os guardanapos servem para limpar a boca e as mãos e não a mesa. Passaram progressivamente a usá-los convenientemente. Quanto à utilização de babetes às refeições, estes foram sendo retirados a algumas crianças, quando se verificava que se mantinham limpos no final das refeições. Denotei que todo o grupo foi fazendo um esforço no sentido de comer sem se sujar, pois o comer sem babete significa que “*Já sou crescido!*”. Foram várias as crianças que passaram a comer sem babete, sendo que este trabalho se mantém.

*“Hora de almoço. Coloco os babetes às crianças que ainda o usam. No final digo “Vou estar com atenção, ver quem é que consegue comer sem sujar o babete. Quem não se sujar, amanhã experimenta a comer sem babete, combinado?”, sim, responderam todos com bastante entusiasmo”(7 de maio)*

Relativamente ao controlo dos esfíncteres e utilização autónoma da casa de banho, apenas uma criança ainda usa fralda, mas apenas para a sesta, por precaução, pois já muitas vezes pede para ir à sanita mesmo estando de fralda, ou seja, já controla os esfíncteres. Para levar o grupo a tornar-se mais autónomo nas idas à casa de banho, sem ser necessária a presença do adulto, fui progressivamente deixando as crianças irem sozinhas, à vez. Considero que o facto de não irem acompanhadas com mais crianças foi positivo, pois garanti assim que iam e voltavam para a sala, e que lá não ficavam a brincar. Inicialmente, cerca de metade do grupo tinha de ir à casa de banho a meio da sesta, pois não aguentava a sesta completa. No final da intervenção este grupo estava reduzido a 4/5 crianças.

Quanto aos hábitos de higiene, verifiquei também uma evolução muito positiva. Inicialmente apoiava-as, abrindo e fechando a torneira, colocando o sabonete nas suas

mãos, dando-lhes a toalha para se limparem. Fui incentivando a que estes passos fossem realizados sem a minha ajuda, pelo que no final da PPS todas as crianças o faziam autonomamente.

*“São horas de ir lanchar, digo ao grupo. Vamos fazer um comboio até ao recreio. Enquanto vou buscar os lanches, vão três meninos de cada vez lavar as mãos, e depois sentam à mesa, está bem?” (22 de abril)*

No momento da sesta as crianças foram também ganhando autonomia: conhecem a sua cama (identificam os seus lençóis), quem usa chucha ou ó-ó vai à sua mochila buscar antes de se deitar, descalçam-se sozinhas, deitam-se e tapam-se sem necessitarem do apoio do adulto. Todos estes aspetos foram por mim incentivados ao longo da prática. Já não necessitam da presença do adulto ao seu lado para adormecer. Quando acordam, dependendo do calçado, algumas crianças precisam de ajuda para se calçar e todos voltam a guardar nas mochilas as chuchas e os ó-ós.

*“A J.F. acorda da sesta e calça os ténis. “J.F. vai à casa de banho fazer xixi”, digo-lhe. “Está bem Dora, vou arrumar a minha Cuca (ó-ó) na mochila”. “Muito bem J.F., que crescida!”” (21 de março)*

Progressivamente, as crianças foram também realizando algumas tarefas que ajudam ao bom funcionamento da sala e que correspondem ao Mapa de Tarefas: ajudar a arrumar os bancos na casinha, ajudar a por a mesa ao almoço, ser responsável da semana, marcar o tempo no Mapa do Tempo e marcar as faltas no Mapa de Presenças. As crianças mostraram-se bastante responsáveis no desempenho das tarefas que lhes ficaram destinadas, e quando assim não aconteceu, a questão era debatida na Reunião de Conselho, para se perceber a razão do sucedido.

*“Na Reunião de Conselho pergunto: “Quem foram os responsáveis da semana?”, a I.C. e a M.L.N. colocam o dedo no ar. Pergunto-lhes: “Acham que foram boas responsáveis da semana?” Como não respondiam, ficando a olhar para mim,*

*coloquei a mesma questão ao grupo. “Não!”, responderam em coro. “Porquê?, porque é que acham que eles estão a dizer que não foram boas responsáveis, pensem lá.” A I.C., tímida responde: “Porque batemos!”. “Pois foi I.C. e M.L.N., acham bonito bater aos amigos?”, “Não!”, responderam as duas envergonhadas. “Então fica combinado que não batem mais aos amigos, está bem?”, “Está bem!” (9 de maio)*

Considero que o momento do acolhimento foi sempre bastante tranquilo, a despedida dos familiares aconteceu de forma calma, existindo uma breve troca de palavras e denotando que as crianças que ainda usam objetos de transição (chucha, ó-ós, peluches), foram precisando destes cada vez por menos tempo.

No que se refere à organização do ambiente educativo (espaço), utilizei algumas estratégias para promover uma maior autonomia na sua utilização/compreensão por parte das crianças. Estando a sala de atividades organizada em seis áreas: área da oficina da escrita/matemática, área dos jogos de mesa, área dos jogos de chão, área da pintura, área do faz de conta (casinha) e área da biblioteca, para as quais escolhem ir, procurei que o grupo se apropriasse desta organização e ao mesmo tempo da sua utilização, isto é, do número de crianças que pode estar em determinada área, dos materiais que têm disponíveis e sua correta utilização. Por exemplo, quando verificava que estavam muitas crianças na casinha, chamava a sua atenção para o marcador físico daquela área, contávamos em conjunto as bolinhas, que correspondem ao número de crianças que ali podem estar, e assim, levava-as a compreender que alguém tinha de sair, podendo depois voltar mais tarde.

Tal como sucedeu em Creche, também em J.I. organizei e orientei as atividades sempre com o cuidado de não perturbar o bom funcionamento da sala e as crianças que se encontravam noutras atividades. Incentivei as crianças a explorar o espaço, a escolher com o que queriam brincar, a usar os materiais e posteriormente a guardá-los nos sítios corretos, mantendo-os em boas condições, bem como a sala limpa.

Por último, mas não menos importante, foi a continuidade da utilização dos instrumentos reguladores, designados no MEM como “instrumentos de pilotagem” (Mapa de Aniversários, Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Plano do Dia, Agenda Semanal, Reunião de Conselho). “O conceito de “instrumentos de pilotagem” baseia-se

na concepção 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” (Niza, 1996:156 citado em Folque, 2012, p.55) Estes quadros temporais permitem à criança uma estruturação temporal, logo, uma maior autonomia. Diariamente, na reunião de acolhimento da manhã, foi preenchido o Plano do Dia, decidindo-se em conjunto a organização do dia (o que se vai fazer, quem vai fazer, avaliação – fizemos, não concluímos, não fizemos), o que se revela de extrema importância, pois permite ao grupo e à equipa educativa uma melhor orientação do trabalho. O Plano do Dia dispõe de um campo para o dia da semana e do mês, que preenchi em conjunto com as crianças. Para o preenchimento deste quadro temporal, levei muitas vezes a que as crianças recorressem à Agenda Semanal, quando não se recordavam do que está destinado para as tardes (Ex: Dinamização de histórias; Jogos Sociais; Reunião de Conselho). Assim, a Agenda Semanal é outro quadro temporal que se revela de extrema importância para a vida do grupo.

Recorri muitas vezes ao Plano do Dia, quando por exemplo não me recordava da das crianças que iam realizar determinada atividade, funcionando este como auxiliar de memória. As crianças utilizavam-no muitas vezes como modo de gerir conflitos, nomeadamente, quando uma criança iniciava uma determinada atividade, e as outras lhe diziam que ela não estava naquela atividade. Resolvi estas situações verificando o Plano do Dia, lendo em voz alta o que estava escrito.

As presenças são marcadas no Mapa de Presenças, que “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana.” (Niza, 2013, p.153), o que se torna fundamental pois, “Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.” (Niza, 2013, p.153)

Sendo uma das tarefas do Mapa de Tarefas a marcação do tempo, acompanhei diariamente as crianças responsáveis por esta tarefa a ver o tempo, para depois o poderem marcar no Mapa do Tempo. Levei-as assim a perceberem as diferenças

climatéricas, a compararem o tempo ao longo do mês, contando por exemplo, quantos foram os dias de sol.

É no “conselho das sextas-feiras que se avaliam as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir da sessão de planeamento das segundas-feiras, pelas crianças que asseguram, rotativamente, a manutenção da sala, (...), o apoio ao almoço ou outras tarefas de cooperação educativa.” (Niza, 2013, p.156) Este momento semanal revelou-se fundamental, não só para as crianças como também para mim, tentando que fosse “dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado.” (Niza, 2013, p.156), e no qual se regulam grande parte das interações que se estabelecem no ambiente educativo. Tal como é referido por Garcia (2010), o conselho semanal “consiste na reunião de todos (...) para discutir e tomar decisões sobre os vários assuntos (...) quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem no grupo, quer no que diz respeito à avaliação e programação do trabalho.” (p.7)

Em suma, foi através da minha vivência diária com os grupos e respetivas equipas educativas, que contribuí para o processo de construção da autonomia destas crianças, dando continuidade ao trabalho realizado dentro deste modelo pedagógico.

### **Capítulo 3 – Considerações Finais**

Neste último capítulo são apresentadas algumas considerações finais sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens mais significativas, sobre o impacto da minha intervenção, destacando aspetos positivos e negativos desta experiência de PPS, que contribuíram para o meu crescimento pessoal enquanto profissional de educação.

A PPS em contexto de Creche e J.I. revelou-se de extrema importância para a minha formação pessoal e profissional. Todos os momentos partilhados com os grupos de crianças, com as suas famílias e com as equipas docente e não docente fizeram-me crescer, assim como as dificuldades e os obstáculos que senti e com que me deparei em alguns momentos.

Tal como é referido na Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da

criança até aos seis anos de idade (...) complementando a acção da família e da comunidade” (Art. 2º). Posto isto, ao longo da minha ação tive sempre em consideração as intenções das educadoras cooperantes, as minhas intenções e procurei responder às necessidades demonstradas pelas crianças, através de um trabalho de parceria com a família e com a comunidade.

No decorrer de toda a PPS percebi a importância de manter uma constante atitude reflexiva e crítica sobre a minha ação, o que me permitiu adequá-la e melhorá-la e, ao mesmo tempo, ir construindo a minha identidade profissional, pois como refere Freire (1998) “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44). Para que isto fosse possível, muito contribuíram os feedbacks das educadoras cooperantes, da orientadora institucional e da colega estagiária, que funcionaram como incentivo à reflexão sobre a prática. Torna-se essencial a reflexão diária sobre as nossas decisões e atitudes, bem como a autoavaliação da intervenção, pois só assim conseguimos reajustar a ação pedagógica quando verificamos que esta não está a ser a mais adequada. Considero que ao longo de toda a intervenção consegui melhorar o meu desempenho, pois tive sempre em conta as críticas construtivas que fui recebendo.

Tive sempre em consideração as necessidades e interesses das crianças, respeitei os seus ritmos e a sua individualidade, a sua cultura e os seus conhecimentos, nunca esquecendo o fato destas terem já realizado muitas aprendizagens, de se encontrarem integradas numa comunidade, numa família, no meio envolvente, com os quais estabelecem relações sociais e afetivas, sendo por eles influenciadas. Tentei assim, proporcionar experiências diversificadas e significativas, momentos lúdicos, dinâmicos e agradáveis, facilitadores do seu “processo de desenvolvimento, de crescimento” (Dewey, 1994) e das relações que estabelecem entre elas.

Considero como um aspeto positivo as relações estabelecidas com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, num trabalho sustentado pela cooperação, respeito e compromisso, sentindo-o mais intensamente no que se refere ao J.I., por ter acontecido num espaço de tempo mais alargado. Por exemplo, no momento do acolhimento, e que já faço habitualmente, estabeleci relações com as famílias, fui

conversando brevemente com os familiares de cada criança sobre cada uma delas, sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido, no sentido de os envolver e valorizar.

Os momentos partilhados com as crianças foram e continuam a ser inesquecíveis, realizei aprendizagens significativas e em relação ao grupo de J.I., com o qual tenho o privilégio de trabalhar diariamente como A.A.E., fortaleci ainda mais os laços já existentes. Ao longo da minha prática, o contributo das educadoras cooperantes e das colegas auxiliares foram essenciais, através da partilha, da segurança e confiança estabelecidas, e da aceitação de todas as suas sugestões e críticas, para a melhoria da minha prática e desenvolvimento da minha identidade profissional.

Em relação à PPS em contexto de Creche, talvez os meus receios sejam um pouco diferentes dos habituais receios das estagiárias: o nunca terem contactado com crianças desta valência, uma vez que enquanto A.A.E. trabalhei sempre, até este ano letivo, em contexto de Creche. Assim, no que respeita à PPS neste contexto, os meus receios passaram muito pela gestão da questão de agora estar ali como estagiária e não como A.A.E. Foi muito bom regressar à sala da qual guardo tão boas recordações, e considero que fui muito bem aceite, as relações estabelecidas foram muito positivas, envolvi-me totalmente com o grupo, apesar de ter sido apenas durante um mês. Foi muito gratificante contribuir e assistir às suas conquistas, às suas descobertas, ao seu desenvolvimento. De acordo com a reação e aceitação do grupo às atividades por mim propostas, considero que as minhas intenções foram alcançadas com sucesso e que o impacto da minha intervenção foi muito positivo.

No que diz respeito à PPS em contexto de J.I., a relação com as crianças e com as suas famílias estava já estabelecida, uma vez que acompanho este grupo desde a sala de 1 ano/1 ano e meio, o que facilitou as questões da habitual insegurança inicial. Contudo, apesar de esta ter sido uma PPS mais prolongada, o tempo passou muito rápido e pareceu-me muito pouco para conseguir dar resposta a todo o trabalho em curso paralelamente com a minha intervenção, sendo que mais uma vez, tive de gerir constantemente a minha função enquanto A.A.E. da sala e estagiária.

Apesar desta instituição seguir o modelo pedagógico do MEM, deste não me ser completamente desconhecido, por ouvir falar dele diariamente e de já em Creche se iniciar o trabalho de acordo com esta metodologia, o tempo imediatamente antes do

início da minha PPS em J.I., não me permitiu consolidar conhecimentos sobre o mesmo. Isto pode ser explicado pelo facto de esta ser a sala de transição de Creche para J.I., e do tempo entre setembro a dezembro ter sido o período de implementação progressiva desta metodologia de trabalho e da introdução de alguns dos seus instrumentos reguladores. Depois ausentei-me da sala dos 3 anos durante 1 mês, o tempo da PPS em Creche, e quando regresssei, em fevereiro, para dar início à PPS em J.I., já as práticas características deste modelo estavam implementadas.

Assim, devido ao que referi anteriormente, revelou-se de extrema importância este período de PPS, pois considero que foi efetivamente o meu primeiro grande contato com esta metodologia, o que me permitiu adquirir importantes conhecimentos e entender muito melhor o tipo de trabalho desenvolvido nesta instituição. Consequentemente também não me tinha apropriado da metodologia de trabalho por projetos, o que me deixou insegura quando agora tive de o implementar, uma vez que apenas tinha apoiado algumas fases de projetos, e não tinha ainda apoiado um projeto do início ao fim. Acredito que a metodologia de trabalhos por projetos é tão importante para os educadores como para as crianças, pois funciona como “um “andaime”” (Wood, Bruner e Ross, 1976 citado por Vasconcelos, 2012, p.12) para as crianças aprenderem, já que o facto de “colocar-lhes [às crianças] interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas (...)” (p.12) faz com que o seu desenvolvimento intelectual seja estimulado.

Relativamente à problemática que identifiquei como sendo a mais significativa, tal como já referi anteriormente, esta apenas se definiu durante a PPS em J.I., apesar de estar agora em posição de afirmar que no Movimento da Escola Moderna a autonomia é promovida já em contexto de Creche. Consegui diariamente trabalhar a nível pessoal a problemática, bem como com as crianças, promovendo a sua progressiva autonomia em diferentes dimensões. Posso afirmar que acredito plenamente no que referi ao longo do relatório, e que no MEM é realmente promovida a autonomia das crianças de um modo muito positivo.

Acredito que com a minha PPS, ajudei especialmente as crianças do grupo de J.I. a tornarem-se mais autónomas, independentes, felizes e capazes de refletir sobre as suas ações e a sua influência no mundo, visto o J.I. dever funcionar como uma

instituição democrática, onde existe partilha de descobertas, conhecimento e liberdade de expressão. As crianças ganharam mais confiança em si próprias, o que contribuiu para as evoluções a que assisti no que diz respeito às questões pessoais e grupais da autonomia.

Em suma, posso afirmar que, ao longo destes meses respeitei e valorizei as crianças, dei-lhes voz e aprendi com elas, e consegui privilegiar na minha prática os meus ideais. Sinto que este é o meu caminho, apesar de ter consciência que profissionalmente, como educadora, tenho ainda um longo caminho a percorrer. Tal como é mencionado por Vasconcelos (1987), considerarei, durante toda a minha futura prática, as crianças como sujeitos ativos da sua aprendizagem, pois todos somos autores do nosso próprio conhecimento e todos somos seres “num contínuo processo de «auto-construção»” (p. 16). Continuo e continuarei a tentar contribuir positivamente para o seu desenvolvimento, aprendizagem e especialmente para a sua felicidade, pois é com uma enorme felicidade que entro diariamente na sala onde trabalho.

## Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa (2001). Dicionário da Língua Portuguesa;

Dewey, J. (1994). A necessidade de uma filosofia da educação. *Cadernos de educação de infância*, 30, pp. 4-8;

Estrela, M. T. (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In Caldeira, S. (coord.), *(Des)ordem na escola - Mitos e realidades*. (pp. 23-42) Coimbra: Quarteto.

Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os meninos!” Relações sociais entre crianças num Jardim-de-Infância. Porto: Edição Afrontamento;

Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48;

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-5ª série, pp 5-12;

Folque, M. A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). “Educar a criança”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Katz, L. & Chard (2009). A abordagem por projectos na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Lino, D. (2001). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In Formosinho, J. (org.) *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora;

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68;

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.

(pp. 139-156) Porto: Porto Editora;

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;

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). “Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças”. Porto: Porto Editora;

Post, J., & Hohmann, M. (2000). Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens. (4ª Edição ed.). (S.Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Silva, I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica;

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (pp. 387-408) Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Vasconcelos, T. (1987). «Dar corda ao relógio» ou uma Filosofia de Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, pp.16-18;

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;

Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência;

Wieder, S. & Greenpan, S. (2010). “A base emocional da aprendizagem”. In Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 167-190)

**Documentos Oficiais:**

Decreto-Lei 240/2001;

Legislação do Ministério do Emprego e da Segurança Social: Despacho Normativo nº 99/89 DR 248/89 – Série I;

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo;

Lei nº5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Projeto Curricular da Sala de 1 ano/1 ano e meio;

Projeto Curricular da Sala dos 3 anos;

Projeto Educativo de Instituição (2014)

# **ANEXOS**

### Quadro 1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

| <b>INFANTÁRIO P.D.</b>                    |  |
|---|--|
| <b>Freguesia</b>                          | Situava-se na freguesia do Campo Grande, mas com a recente reorganização administrativa das freguesias em 2013, passou a pertencer à freguesia de Alvalade: união das freguesias de Alvalade, Campo Grande e São João de Brito.  |
| <b>Equipamentos sociais</b>               | Com a fusão das freguesias, assistiu-se a um grande aumento dos equipamentos sociais existentes (escolas, farmácias, hospitais, entre outros), o que faz com que a freguesia esteja muito bem equipada, no que se refere a: estabelecimentos dos vários níveis de ensino, quer da rede pública como da rede particular (Ex: Cidade Universitária), equipamentos de saúde (Ex: Hospital de Santa Maria), equipamentos de Cultura e Lazer, como museus (Ex: Museu da Cidade) e edifícios históricos (Ex: Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Biblioteca Nacional), espaços verdes e parques infantis (Jardim do Campo Grande), equipamentos de segurança pública (Esquadras da PSP).                     |
| <b>População e sua evolução histórica</b> | De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, verifica-se um decréscimo da população jovem (saldo negativo) e a um aumento da população idosa. Quanto à sua evolução histórica, a população da freguesia apresentou um crescimento significativo até à década de 50, depois voltou a diminuir, e cresceu novamente aquando da construção e ocupação dos novos edifícios construídos. Na década de 90 e em 2000 procedeu-se ao realojamento de famílias carenciadas - grupo bastante heterogéneo composto por africanos, timorenses, indianos e etnia cigana - que viviam em habitações degradadas no Bairro da Quinta da Calçada, para habitações de cariz social no Bairro das Murtas. |
| <b>Localização</b>                        | Bem localizada em termos de acessibilidades, quer ao nível de transportes públicos como de transportes privados. Situa-se bastante próximo da estação de metro e de comboios de Entrecampos, zona que também é servida pela Carris. Localiza-se próximo dos principais acessos à zona periférica da cidade (Eixo Norte-Sul) e à zona histórica do concelho (centro da cidade).<br>Este estabelecimento de ensino está inserido numa zona habitacional, e destaca-se também na sua envolvência a existência de bastante comércio (pequenos centros comerciais, papelarias, pastelarias, restaurantes) e escritórios.  |
| <b>Relação mais direta com:</b>           | A Biblioteca Galveias (onde assistem regularmente à hora do conto), Culturgest (espetáculos), Farmácia (campanhas de sensibilização), Câmara Municipal de Lisboa (que realiza habitualmente convites para exposições), Supermercado Modelo e Casa das Sementes.  |

Fonte: elaboração própria através de dados consultados no Projeto Educativo de Instituição.

## Quadro 2. Contexto socioeducativo

| <b>INFANTÁRIO P.D.</b>             |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Horário de funcionamento</b>    | 2ª a 6ª feira, das 8h às 19h30 e está aberto todo o ano  |
| <b>Dimensão jurídica</b>           | Trata-se de um estabelecimento da rede privada, de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos, não se encontrando vinculado a qualquer agrupamento. A tutela de Jardim de Infância pertence ao Ministério da Educação e a tutela de Creche e da Sala de Estudo à Segurança Social.  |
| <b>Período letivo</b>              | Tem início em setembro e termina em junho, sendo que em julho e agosto existe um programa específico de verão, com atividades de animação.   |
| <b>Valências/População escolar</b> | Possui as valências de Creche, Jardim de Infância e Sala de Estudo, e dá resposta a uma população escolar de cerca de 120 crianças dos 0 aos 10 anos de idade.   |
| <b>Objetivos ação pedagógica</b>   | Os objetivos da ação pedagógica do Jardim de Infância e da Sala de Estudo decorrem dos princípios e pressupostos educativos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, isto é, baseiam-se em princípios de cooperação, princípios éticos e democráticos. Acreditam na integração de todos, valorizam as interações e as partilhas que daí advêm, e para tal, Educadores e crianças trabalham em conjunto para criar um contexto educativo rico em conhecimentos e valores morais. A escola é uma comunidade, pelo que ao ato educativo dão sentido três finalidades formativas, que passo a citar: 1. Iniciação às práticas democráticas; 2. A reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. Reconstrução cooperada da cultura. A valência da Sala de Estudo surge como componente de apoio à família, onde as crianças são acompanhadas e orientadas na realização dos trabalhos escolares, bem como são incentivadas em paralelo, à realização de projetos de vários âmbitos.<br>Na Creche é igualmente seguida uma pedagogia dentro dos princípios e valores do Movimento da Escola Moderna (MEM), sempre numa perspetiva de melhoramento e constante reformulação, uma vez que são os princípios assumidos pelas educadoras desta instituição. |
| <b>Currículo</b>                   | Ginástica Formativa desde a sala da aquisição da marcha, sendo proporcionadas por professores formados na área, atividades específicas e adequadas ao desenvolvimento de cada faixa etária; Música desde os 4 meses, sendo proporcionadas por professores formados na área, atividades orientadas para a sensibilização e expressão musical, assentes no desenvolvimento dos cinco eixos fundamentais da prática musical: cantar, escutar, dançar, tocar e criar e Atividades de Enriquecimento Curricular, tais como Dança, Inglês e Capoeira.  |

Fonte: elaboração própria através de dados consultados no Projeto Educativo de Instituição.

### Quadro 3. Instalações do Infantil P.D.

| EDIFÍCIO-MORADIA COM TRÊS PISOS MAIS SÓTÃO   |  |   |   |
|--|--|---|---|
| CAVE   | R/C  | 1º ANDAR  | SOTÃO   |
| - Gabinete da direção;<br>- Sala das educadoras;<br>- Ginásio;<br>- Dispensa;<br>- Arrumos;<br>- Acessos ao r/c. | - Átrio de entrada;<br>- Sala dos 3 anos;<br>- Sala dos 3/4 anos;<br>- Sala dos 5 anos;<br>- Sala de estudo;<br>- Refeitório;<br>- Instalações sanitárias;<br>- Cozinha;<br>- Recreios (coberto e descoberto). | - Átrio de acesso às salas;<br>- Berçário;<br>- Sala de 1 ano/1 ano e meio;<br>- Sala dos 2 anos;<br>- Sala dos 4 anos; - Instalações sanitárias de apoio às salas. | - Gabinete de psicologia*;<br>- Copa de apoio à creche;<br>- Biblioteca escolar; - Centro de recursos;<br>- Sala de isolamento;<br>- Gabinete do diretor;<br>- Arrumos;<br>- Instalações sanitárias dos funcionários. |
| <b>Total: 87 m2</b>  | <b>Total: 232 m2</b>   | <b>Total: 132 m2</b>  | <b>Total: 42 m2</b>   |

Fonte: elaboração própria através de dados consultados no Projeto Educativo de Instituição.

### Quadro 4. Gabinete de Psicologia

| *GABINETE DE PSICOLOGIA                               |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Horário de observação das crianças                    | Horário de atendimento aos pais                    | Intervenção   | Função   |
| de 2ª a 6ª feira das 9h30 às 12h30 ou das 15h às 17h. | de 2ª a 6ª feira das 9h às 9h30 ou das 17h às 18h. | <b>Assume três níveis distintos:</b><br>1. trabalho direcionado às crianças;<br>2. trabalho direcionado aos pais; 3. trabalho direcionado aos técnicos. | Funciona como um valioso complemento ao trabalho da instituição no que respeita à educação e proteção das crianças que a frequentam, que parte da observação e interação com as crianças e ligação com as suas famílias para atingir o objetivo de promover o seu desenvolvimento saudável e harmonioso (bem-estar, equilíbrio e saúde emocional). |

Fonte: elaboração própria através de dados consultados no Projeto Educativo de Instituição.

## Quadro 5. Informações do Projeto Educativo de Instituição/Projetos Curriculares de Salas

|   |  |
|---|--|
| <p>Projeto Educativo de Instituição, recentemente reescrito, fundamenta-se numa educação de participação.</p>   | <p>O direito à participação surge na década de 80 do século passado, pelo que destaco o artigo 12 ponto 1 da Convenção dos Direitos da Criança:<br/> “Os Estados Partes garantem à criança com a capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.</p>  |
| <p>O adulto desempenha um papel fundamental (capacidade de escuta e de observação) pois é na sua ação que a participação da criança “vive” ou “morre”.</p>  | <p>Para uma efetiva participação, adultos e crianças conjugam os seus modos de vida, através de relações mais horizontais e simétricas e de constantes processos de negociação (pensam e planificam em conjunto, ou seja, as crianças são consideradas competentes). Tal como referiu Paulo Freire, o espaço educativo é o espaço privilegiado para a participação infantil, logo a instituição é um espaço de realização dos direitos das crianças, em que estas são atores sociais, escutadas e respeitadas, tendo como um direito fundamental o seu desenvolvimento integral.</p>   |
| <p>Lema do Projeto Educativo: “O Direito à Educação desde o nascimento”, sendo que uma educação de qualidade a partir do nascimento é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo.</p>   | <p>Este lema surge com base em dois documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenção dos Direitos da Criança;</li> <li>• Recomendação do Conselho Nacional de Educação (0-3 anos), composta por 11 recomendações, onde é referido um aspeto que considero extremamente importante, o fato das crianças serem consideradas crianças desde os 0 anos.</li> </ul>   |
| <p>A Educação de Infância surge assim, como a 1ª etapa da educação, abrangendo as crianças dos 0 aos 6 anos, sendo que é até aos 3 anos, o seu período exponencial de desenvolvimento.</p>  | <p>A creche surge como um direito, não só como um direito da mulher e da família, mas como um direito da criança, indo contra a visão tradicional de que a creche é um local onde se apoiam as famílias a tomar conta das crianças. As crianças são merecedoras dos cuidados que são prestados por profissionais com conhecimentos especializados sobre estas faixas etárias, pois é neste contexto que têm a 1ª oportunidade de experienciar um sistema organizado exterior ao seu círculo familiar, onde se sentem integrados e onde desenvolvem competências, criam as 1ªs relações e os 1ºs vínculos.</p>  |
| <p>Outro dos pilares do Projeto Educativo é a parceria entre a escola e a família</p>   | <p>A qualidade das relações estabelecidas é fundamental, numa triangulação crianças-educadores-famílias, onde é igualmente referido que para uma educação de qualidade, o ambiente deve ser repleto de amor, segurança emocional, atitude positiva, auto estima, responsividade, livre expressão, partilha, ausência de intrusividade, onde as crianças se sentem respeitadas enquanto crianças. Como já referi, esta instituição é também um espaço onde é favorecida a realização dos direitos das crianças: onde estas se podem afirmar enquanto atores sociais, se sentem escutadas, respeitadas, no qual os adultos as consideram competentes, que com elas pensam, planificam, negociam.</p> |
| <p>Defendem a não escolarização precoce, e práticas de qualidade, baseadas no respeito, bem-estar, independência na movimentação, exploração, resolução de problemas por parte das crianças, pois só assim começam a construir a sua identidade e ganham confiança e competências. Defendem igualmente o respeito pela diversidade cultural e geracional.</p> |  |

Fonte: elaboração própria através de dados consultados no Projeto Educativo de Instituição e nos Projetos Curriculares de Salas.

## Quadro 6. Equipa educativa

| EQUIPA EDUCATIVA  |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Pessoal docente   | Pessoal não docente  | Sala de 1 ano/1 ano e meio Creche  | Sala dos 3 anos J.I.  |
| <p><b>7 Educadoras:</b> formadas na Escola Superior de Educação de Lisboa;</p> <p><b>Horário letivo:</b> entre as 9h30 e as 17h30.</p> <p><b>Horário não letivo:</b> atendimento aos pais, reuniões pedagógicas e reuniões de partilha. Reúnem-se uma vez por semana para organização de atividades, avaliação do trabalho realizado e do trabalho a realizar e divisão de tarefas.</p> | <p><b>13</b> Auxiliares de Ação Educativa;</p> <p><b>1</b> Psicóloga;</p> <p><b>1</b> Funcionária da Limpeza;</p> <p><b>1</b> Cozinheira;</p> <p><b>1</b> Ajudante de cozinha.</p> | <p><b>Educadora Cooperante:</b> é educadora desde 2010. Iniciou a sua atividade profissional nesta instituição já no presente ano letivo. Segue os princípios orientadores da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM);</p> <p><b>2 Auxiliares de Ação Educativa:</b></p> <p><b>E.G.:</b> é Auxiliar de Ação Educativa há 11 anos, tendo trabalhado 3 anos noutra instituição e há 8 que trabalha nesta instituição;</p> <p><b>S. P.:</b> é Auxiliar de Ação Educativa há 13 anos, sempre nesta instituição.</p> | <p><b>Educadora Cooperante:</b> é educadora e diretora pedagógica nesta instituição desde 2005; é mestre pela ESElx onde defendeu uma tese sobre “Os direitos de participação das crianças e o Movimento da Escola Moderna”. Por neste momento se encontrar de baixa de maternidade, tem vindo a ser substituída por outra educadora, igualmente formada pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que terminou o seu mestrado profissional no ano letivo anterior.</p> <p><b>1 Auxiliar de Ação Educativa:</b> sou Auxiliar de Ação Educativa há 7 anos, sempre nesta instituição.</p> |

Fonte: elaboração própria através de dados consultados no Projeto Educativo de Instituição e cedidos pelas educadoras cooperantes.

## Quadro 7. Creche - Informações sobre os pais

| Criança | Pai<br>Idade; Profissão;<br>Habilitações | Mãe<br>Idade; Profissão;<br>Habilitações | Irmãos            |
|---------|--|--|-------------------|
| C.M.    | 40<br>Gestor<br>Licenciado               | 40<br>Téc. Saúde<br>Licenciada           | 1 irmã mais velha |
| M.G     | 31<br>Engenheiro<br>Licenciado           | 35<br>Jornalista<br>Licenciada           | 1 irmã mais velha |
| L.P.    | 36<br>Consultor                          | 35<br>Advogada                           | -                 |

|               | Licenciado   | Licenciada  |                    |
|---------------|--|---|--------------------|
| <b>G.R.</b>   | ?<br>Comercial<br>?                                | ?<br>Delegada de Inf<br>Médica<br>?                             | -                  |
| <b>G.P.</b>   | 33<br>Consultor<br>Licenciado                      | 35<br>Professora<br>Licenciada                                  | -                  |
| <b>J.L.</b>   | 35<br>Enólogo<br>?                                 | 33<br>Arquiteta Paisagística<br>Licenciada                      | -                  |
| <b>L.A.</b>   | 35<br>Gestor Rec. Humanos<br>12º ano               | 36<br>Professora auxiliar na<br>Fac de Medicina<br>Doutoramento | -                  |
| <b>M.B.M</b>  | 34<br>Manager Samsung<br>?                         | 31<br>Assessora<br>?  | Vai ter irmã       |
| <b>S.A.</b>   | 33<br>Engenheiro<br>Telecomunicações<br>Licenciado | 33<br>?<br>Licenciada   | -                  |
| <b>T.N.</b>   | 29<br>Consultor de Gestão<br>Licenciado            | 28<br>Consultora de Gestão<br>Licenciada                        | -                  |
| <b>V.P.</b>   | 37<br>Comercial<br>Licenciado                      | 33<br>Bancária<br>Licenciada                                    | 1 irmão mais velho |
| <b>V.R.</b>   | 33<br>?<br>?                                       | 33<br>Farmacêutica<br>Licenciada                                | -                  |
| <b>C.F.</b>   | ?<br>Gestor<br>?                                   | ?<br>?<br>?   | 1 irmão mais velho |
| <b>L.M.</b>   | ?<br>Professor<br>?                                | ?<br>Técnica de Recursos<br>Humanos<br>?                        | 1 irmão mais velho |
| <b>M.G.</b>   | ?<br>Médico<br>?                                   | ?<br>Enfermeira<br>?  | -                  |
| <b>J.F.</b>   | ?<br>Ergonomista                                   | ?<br>Publicitária<br>?  | -                  |
| <b>M.J.C.</b> | 26<br>Desempregado<br>Ensino Básico                | 36<br>Consultora<br>Licenciada                                  | -                  |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

**Quadro 8. J.I. – Informações sobre os pais**

| <b>Criança</b> | <b>Pai<br/>Idade; Profissão;<br/>Habilitações</b> | <b>Mãe<br/>Idade; Profissão;<br/>Habilitações</b> | <b>Irmãos</b>                      |
|----------------|---|---|------------------------------------|
| <b>A.L.</b>    | 34<br>Arquiteto<br>Licenciatura                   | 33<br>Arquiteta<br>Licenciatura                   | 1 irmão mais velho<br>Vai ter irmã |
| <b>A.S.</b>    | 30<br>Gestor<br>Licenciatura                      | 30<br>Gestora<br>Licenciatura                     | -                                  |
| <b>A.R.</b>    | ?<br>?<br>?                                       | ?<br>?<br>?                                       | 1 irmã mais nova                   |
| <b>A.E.</b>    | 30<br>Técnico de som<br>12º ano                   | 30<br>Bióloga<br>Licenciatura                     | 1 irmã mais nova                   |
| <b>B.R.</b>    | 34<br>Enfermeiro<br>Licenciatura                  | 32<br>Enfermeira<br>Licenciatura                  | 1 irmã mais velha                  |
| <b>D.M.</b>    | 32<br>Gestor<br>Licenciatura                      | 33<br>Técnica de Qualidade<br>Licenciatura        | 1 irmã mais velha                  |
| <b>F.C.</b>    | 38<br>Técnico de som<br>12º ano                   | 35<br>Gestora<br>Licenciatura                     | 1 irmã mais velha                  |
| <b>G.C.</b>    | 32<br>Consultor<br>Licenciatura                   | 35<br>Consultora<br>Licenciatura                  | -                                  |
| <b>I.C.</b>    | 34<br>Engenheiro<br>Licenciatura                  | 34<br>Farmacêutica<br>Licenciatura                | 1 irmã mais velha                  |
| <b>I.R.</b>    | 33<br>Eng. Informático<br>Mestrado                | 33<br>Recursos Humanos<br>Licenciatura            | 1 irmão mais velho                 |
| <b>J.F.</b>    | 36<br>Informático<br>Licenciatura                 | 36<br>Informática<br>Licenciatura                 | 1 irmão mais velho                 |
| <b>J.A.</b>    | 31<br>Gestor<br>Licenciatura                      | 32<br>Assist. Direção<br>12º ano                  | -                                  |
| <b>J.L.</b>    | 40<br>Psicólogo<br>Licenciatura                   | 37<br>Psicóloga<br>Licenciatura                   | 1 irmão mais velho                 |
| <b>L.P.</b>    | 35<br>Diretor comercial<br>Licenciatura           | 34<br>Controler financeira<br>Licenciatura        | Vai ter irmão/irmã?                |
| <b>L.B.</b>    | 29<br>Diretor de marketing<br>Licenciatura        | 29<br>Gestora de produto<br>Licenciatura          | 1 irmão mais novo                  |
| <b>M.B.</b>    | 40<br>Gestor                                      | 39<br>Gestora R.H.                                | 1 irmã mais velha                  |

|               |  |                                      |                     |
|---------------|--|--------------------------------------|---------------------|
|               | Licenciatura                             | Bacharelato                          |                     |
| <b>M.A.</b>   | 33<br>Gestor<br>Licenciatura             | 33<br>Gestora<br>Licenciatura        | 1 irmão mais novo   |
| <b>M.M.</b>   | 34<br>Eng. Ambiental<br>Licenciatura     | 34<br>Eng. Ambiental<br>Licenciatura | 2 irmãs mais velhas |
| <b>M.L.N.</b> | 20<br>Vendedor<br>12º ano                | 20<br>Estudante<br>12º ano           | -                   |
| <b>M.F.</b>   | 32<br>Comercial<br>Licenciatura          | 32<br>Técnica R.H.<br>Licenciatura   | 1 irmão mais novo   |
| <b>M.T.</b>   | 39<br>Markeeter<br>Mestrado              | 38<br>Bióloga<br>Doutoramento        | 1 irmã mais velha   |
| <b>S.H.</b>   | 42<br>Eng. Eletrotécnico<br>Licenciatura | 38<br>Geógrafa<br>Licenciatura       | 1 irmã mais velha   |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 9. Creche - Informações sobre as crianças

| Nome          | Data de nascimento | Sexo      | Percurso institucional |
|---------------|--------------------|-----------|------------------------|
| <b>C.M.</b>   | 1/8/12             | Feminino  | De casa                |
| <b>M.G.</b>   | 11/7/12            | Feminino  | De casa                |
| <b>L.P.</b>   | 4/10/12            | Masculino | De casa                |
| <b>G.R.</b>   | 4/11/12            | Masculino | Outra instituição      |
| <b>G.P.</b>   | 31/8/12            | Masculino | Berçário               |
| <b>J.L.</b>   | 23/11/12           | Masculino | Berçário               |
| <b>L.A.</b>   | 5/8/12             | Feminino  | Berçário               |
| <b>M.B.M.</b> | 21/8/12            | Feminino  | Berçário               |
| <b>S.A.</b>   | 24/8/12            | Feminino  | Berçário               |
| <b>T.N.</b>   | 5/7/12             | Feminino  | Berçário               |
| <b>V.P.</b>   | 10/8/12            | Masculino | Berçário               |
| <b>V.R.</b>   | 5/12/12            | Feminino  | Berçário               |
| <b>C.F.</b>   | 16/1/13            | Feminino  | Berçário               |
| <b>L.M.</b>   | 11/12/12           | Masculino | Berçário               |
| <b>M.G.</b>   | 1/1/13             | Feminino  | Berçário               |
| <b>J.F.</b>   | 21/12/12           | Feminino  | Berçário               |
| <b>M.J.C.</b> | 26/10/12           | Feminino  | De casa                |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 10. Constituição do grupo de Creche

| Sala de 1 ano/1 ano e meio: grupo heterogéneo de 17 crianças  |                |   |
|---|----------------|---|
| Sexo feminino   | Sexo masculino | Necessidades Educativas Especiais (NEE) |
| 11  | 6              | -                                       |
| Nem todas as crianças tinham a marcha adquirida. Atualmente, já foram integradas outras crianças neste grupo. |                |   |

Fonte: elaboração própria através de dados recolhidos durante a intervenção

### Quadro 11. J.I. - Informações sobre as crianças

| Nome   | Data de nascimento | Sexo      | Percurso institucional                           |
|--------|--------------------|-----------|--|
| A.L.   | 16/2/2011          | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| A.S.   | 3/3/2011           | Masculino | Sala de 1 ano/1 ano e meio                       |
| A.R.   | Agosto/2011        | Feminino  | ? Entrou a meio do ano; é de outra nacionalidade |
| A.E.   | 8/8/2010           | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| B.R.   | 3/5/2011           | Feminino  | Sala de 1 ano/1 ano e meio                       |
| D.M.   | 12/2/2011          | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| F.C.   | 9/9/2010           | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| G.C.   | 2/11/2010          | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| I.C.   | 28/1/2011          | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| I.R.   | 4/10/2010          | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| J.F.   | 14/12/2010         | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| J.A.   | 6/4/2011           | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| J.L.   | 26/12/2010         | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| L.P.   | 4/5/2011           | Feminino  | Sala de 1 ano/1 ano e meio                       |
| L.B.   | 28/9/2011          | Masculino | De casa  |
| M.B.   | 1/10/2010          | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| M.A.   | 24/1/2011          | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| M.M.   | 1/12/2010          | Masculino | Sala dos 2 anos                                  |
| M.L.N. | 1/4/2011           | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| M.F.   | 17/2/2011          | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |
| M.T.   | 28/3/2011          | Masculino | De casa  |
| S.H.   | 30/12/2010         | Feminino  | Sala dos 2 anos                                  |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 12. Constituição do grupo de J.I.

| Sala dos 3 anos: grupo heterogéneo de 22 crianças   |                |  |
|---|----------------|--|
| Sexo feminino   | Sexo masculino | Necessidades Educativas Especiais (NEE)  |
| 12  | 10             | Uma das crianças do sexo masculino foi sinalizada e está presentemente a ser acompanhada em consultas de desenvolvimento e terapia da fala, uma vez que demonstra dificuldades graves em se expressar. |
| <p>Das 22 crianças: 19 já frequentavam esta instituição, sendo que 16 transitaram com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa da sala dos 2 anos para a atual sala dos 3 anos; 3 crianças transitaram de outra sala para a atual; 2 crianças vieram de casa, sem nunca terem frequentado outra instituição e 1 criança foi integrada já a meio do ano, sendo de outra nacionalidade (brasileira).</p> <p>Existem 2 crianças com várias intolerâncias alimentares.</p> <p>A criança mais velha do grupo nasceu em agosto de 2010 e mais nova em setembro de 2011, isto é, apresentam mais de 1 ano de diferença.</p> |                |  |

Fonte: elaboração própria através de dados recolhidos durante a intervenção

### Quadro 13. Creche - Agenda Semanal

| 2ª FEIRA  | 3ª FEIRA                                | 4ª FEIRA                               | 5ª FEIRA                        | 6ª FEIRA                  |
|-----------|---|--|---------------------------------|---------------------------|
| Dia livre | Música com a professora Beatriz (manhã) | Ginástica com a professora Ana (manhã) | Culinária ou Expressão Plástica | Dramatização de histórias |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 14. Creche - Organização do tempo/rotinas

| ORGANIZAÇÃO DO TEMPO |   |
|----------------------|---|
| Horário              | Rotinas   |
| 8h - 9.30h           | - Acolhimento<br>- Brincadeira livre                        |
| 9.30h – 10h          | - Presenças<br>- Canção do “Bom dia”<br>- História (tapete) |
| 10h - 11h            | - Atividades  |
| 11h – 12.15h         | -Almoço   |
| 12.15h - 13h         | - Higiene   |
| 13h - 15h            | - Sesta   |
| 15.15h - 15.45h      | - Lanche  |
| 15.45h - 16.30h      | - Higiene   |
| 16.30h - 17h         | - Atividades<br>- Saídas                                    |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 15. J.I. - Agenda Semanal

| 2ª FEIRA   | 3ª FEIRA                                 | 4ª FEIRA                           | 5ª FEIRA                      | 6ª FEIRA  |
|--|--|------------------------------------|-------------------------------|---|
| Atividades e projetos                            | Ginástica                                | Música                             | Ginástica                     | Atividades e projetos<br>Culinária (de 15 em 15 dias) |
| <b>Almoço/sesta</b>                              |  |                                    |                               |   |
| Trabalhos de português e matemática<br><br>Dança | Dinamização de histórias<br><br>Capoeira | Atividades e projetos<br><br>Dança | Jogos sociais<br><br>Capoeira | Balanco da semana                                     |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 16. J.I. - Organização do tempo/rotinas

| ORGANIZAÇÃO DO TEMPO |  |
|----------------------|--|
| Horário              | Rotinas  |
| 8h - 9.30h           | - Acolhimento<br>- Informações<br>- Brincadeira livre                          |
| 9.30h – 10h          | - Reunião da manhã<br>- Preenchimento do Plano do Dia                          |
| 10h - 11.15h         | - Atividades e Projetos  |
| 11.15h - 11.30h      | - Higiene  |
| 11.30h - 12.15h      | - Almoço   |
| 12.15h - 12.30h      | - Higiene  |
| 12.45h - 15h         | - Sesta  |
| 15h - 16.30h         | - Higiene<br>- Atividades em sala e outras atividades: dança, capoeira, música |
| 16.30h - 17.30h      | - Lanche<br>- Higiene  |
| 17.30h - 19.30h      | - Avaliação do Plano do Dia<br>- Brincadeira livre (recreio)<br>- Saídas       |

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela educadora cooperante.

### Quadro 17. Sala de Creche/Sala de J.I.

| SALA DE CRECHE  | SALA DE J.I.   |
|---|--|
| Salas amplas e agradáveis, organizadas segundo áreas de interesse específicas, que têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos (Ferreira, 2004) – mobiliário, materiais e diferentes objetos – fornecem dados visuais, táteis e auditivos, situados em lugares próprios que permitem às crianças perceberem exatamente o que existe e o que se pode fazer em cada centro. |  |
| Identificadas 3 áreas:<br>1) Área do tapete;<br>2) Área das construções;<br>3) Área do faz de conta.  | Identificadas 6 áreas:<br>1) Área da oficina da escrita/matemática;<br>2) Área dos jogos de mesa;<br>3) Área dos jogos de chão;<br>4) Área da pintura;<br>5) Área do faz-de-conta;<br>6) Área da biblioteca.<br>Nº de crianças que podem utilizar as áreas de cada vez, definido |

|   |  |
|---|--|
|   | pela educadora em conjunto com as crianças.  |
| Mapa de aniversários;<br>Mapa de presenças.   | Instrumentos de regulação que são suportes chave para o trabalho no pré-escolar:<br>Mapa de aniversários;<br>Mapa de presenças;<br>Mapa do tempo;<br>Plano do dia;<br>Agenda semanal.<br>Estes quadros temporais permitem à criança uma estruturação temporal e uma maior autonomia. |
| Placards para a exposição de trabalhos;<br>Paredes: expositores da vida diária.   | Placards para a exposição de trabalhos;<br>Paredes: expositores da vida diária.  |
| Corredor de acesso à sala: cabides das crianças.  | Corredor de acesso à sala: cabides das crianças.   |
| Espelho: permite às crianças observarem-se a si e observarem os outros, bem como observar o espaço da sala de diversas perspetivas, possibilitando-lhes o desenvolvimento do sentido de si próprias e da existência do outro. | Espelho: permite às crianças observarem-se a si e observarem os outros, bem como observar o espaço da sala de diversas perspetivas, possibilitando-lhes o desenvolvimento do sentido de si próprias e da existência do outro.  |
|   | O trabalho é organizado em pequenos grupos, pelo que é promovida uma aprendizagem cooperada, pois ao mesmo tempo que uma criança está a aprender e a desenvolver-se, contribuí igualmente para que os outros elementos do grupo também o façam.                                      |

Fonte: Elaboração própria através de dados recolhidos durante a intervenção.

**Quadro 18. Despacho Normativo nº 99/89, DR 248/89 – Série I, emitido pelo Ministério da Educação e da Segurança Social**

| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA CRECHE</b>  |
|---|
| a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; |
| b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;              |
| c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas.                       |

Fonte: Construção própria.

**Quadro 19. Objetivos pedagógicos e específicos do Projeto Curricular da sala de 1 ano/1 ano e meio e linhas gerais de ação para a intervenção em Creche**

| <b>Objetivos pedagógicos do Projeto Curricular da sala de 1 ano/1 ano e meio - “Em bicos de pés”</b>  | <b>Objetivos específicos do Projeto Curricular da sala de 1 ano/1 ano e meio - “Em bicos de pés”</b>   | <b>Linhas gerais de ação para a intervenção em creche</b>   |
|---|--|---|
| <p>A promoção do desenvolvimento global das crianças, num ambiente seguro e estimulante, onde lhes são proporcionadas múltiplas experiências, com base em relações de confiança entre adulto-criança e criança-criança.</p> | <p>Promoção da autonomia, estímulo sensorial, aprendizagens eficazes, promoção da linguagem oral, ambiente facilitador, interação entre crianças, várias oportunidades educativas, rotina diária consistente/flexível (segurança, antecipação), integração de pais e comunidade, diferenciação do processo de aprendizagem, consciência do corpo, criar gosto por livros, criar situações para a construção de noções matemáticas, despertar a curiosidade e ímpeto exploratório, proporcionar atividades de expressão plástica, valorização do brincar, respeito pela individualidade de cada criança, estabilidade emocional, assegurar a segurança, muitos mimos e afetos (nunca são demais).</p> | <p>Proporcionar, de acordo com o desenvolvimento de cada criança, atividades e materiais do seu interesse, que lhes possibilitem novas experiências e explorações sensoriomotoras, favorecendo o seu desenvolvimento global e harmonioso;<br/>           Promover aprendizagens pela descoberta, procurando despertar a curiosidade das crianças;<br/>           Respeitar os ritmos de cada criança;<br/>           Proporcionar um clima de segurança, fomentado pelo carinho e confiança;<br/>           Participar na rotina diária de forma consistente de modo a promover e valorizar a autonomia das crianças;<br/>           Manter uma interação social positiva com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa;<br/>           Planificar e cooperar com a equipa de sala, com o intuito de proporcionar experiências significativas para as crianças;<br/>           Valorizar todas as formas de participação da família, enquanto parceiro educativo na educação e formação da criança, respeitando as suas crenças e valores.</p> |

Fonte: Construção própria.

**Quadro 20. Experiências-Chave High/Scope para bebês e crianças**

| <b>EXPERIÊNCIAS-CHAVE HIGH/SCOPE PARA BEBÊS E CRIANÇAS</b> |  |
|--|--|
| <b>Sentido de si próprio</b>                               | Distinguir “eu” dos outros; resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar.  |
| <b>Relações sociais</b>                                    | Criar relação com pares e adultos.   |
| <b>Representação criativa</b>                              | Imitar e brincar ao faz-de-conta; explorar materiais de construção e de expressão artística.   |
| <b>Movimento</b>   | Movimentar o corpo todo; movimentar objetos.   |
| <b>Música</b>  | Ouvir música; responder à música; explorar e imitar sons.  |
| <b>Comunicação e linguagem</b>                             | Ouvir e responder; comunicar verbalmente e não-verbalmente; explorar livros de imagens e revistas; apreciar histórias, lenga-lengas e canções. |
| <b>Explorar objetos</b>                                    | Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz.   |
| <b>Espaço</b>  | Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas.   |

Fonte: Construção própria.

**Quadro 21. Linhas gerais de ação para a intervenção em J.I.**

| <b>LINHAS GERAIS DE AÇÃO PARA A INTERVENÇÃO EM J.I.</b>   |
|---|
| Promover o desenvolvimento de capacidades de comunicação e resolução de problemas, de forma autónoma e responsável;                 |
| Promover o desenvolvimento de competências de escuta, atenção e concentração;   |
| Promover a aquisição de métodos de trabalho, bem com a capacidade de organização do trabalho e da brincadeira livre;                |
| Aumentar o conhecimento em diferentes domínios relacionados com as vivências em Jardim-de-infância, através do trabalho de projeto; |
| Contribuir para a apreensão de noções temporais e espaciais.  |

Fonte: Construção própria.