



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

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O PAPEL  
DO(A) EDUCADOR(A)**

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

**SARA SOFIA TAVARES BRITES  
NOVEMBRO DE 2015**



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

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O PAPEL  
DO(A) EDUCADOR(A)**

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

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**SARA SOFIA TAVARES BRITES  
NOVEMBRO DE 2015**

“A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos cem pensamentos  
cem modos de pensar de jogar e de falar.  
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e  
nove.  
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi

## AGRADECIMENTOS

“Se podemos sonhar, também podemos tornar nossos sonhos realidade.”

(Walt Disney, sd.)

A realização deste sonho, deste longo percurso, só foi possível graças ao amor, amizade, compreensão e carinho de muitas pessoas que felizmente fazem parte da minha vida, desta forma quero agradecer...

...aos meus pais e irmãos pelo carinho e apoio imprescindíveis e pelas palavras de encorajamento prestadas em momentos mais difíceis;

...ao meu namorado, simplesmente por ser a pessoa magnífica que é, por ter sido o meu pilar, pela paciência que teve comigo, por ter tido sempre uma palavra de apoio, por me apoiar incondicionalmente, por ter estado sempre lá;

...à minha família e amigos mais próximos, por acreditarem sempre em mim, por me apoiarem e por compreenderem as minhas ausências;

...à Professora Doutora Dalila Lino, minha orientadora institucional, pela confiança que teve nas minhas capacidades, pela sua disponibilidade, atenção, orientação, pelos seus ensinamentos, mas principalmente pela sua palavra de apoio nos momentos mais difíceis deste percurso;

...às minhas colegas de licenciatura e mestrado, sempre presentes em todos os momentos importantes, em especial à Carina Navalho e à Margarida do Ó;

...à minha colega de estágio, Patrícia Martins, por todo o apoio, paciência, amizade, colaboração, e por todos os conselhos que me deu durante este percurso;

...a uma amiga muito especial que um dia me disse “Não desistas dos teus sonhos” e que agora, do outro lado do mundo, me diz “Com uma educadora como a Sara, todas as crianças têm saudades, e as minhas filhas são a prova disso”;

...às educadoras cooperantes e restantes elementos das equipas educativas, que me receberam de braços abertos naquelas que são as suas salas, partilhando os conhecimentos que a experiência lhes confere;

... às crianças e às famílias com quem me cruzei neste percurso, que levaram um bocadinho de mim e que me deram um bocadinho delas, permitindo-me evoluir enquanto profissional e crescer como pessoa;

...a todos os professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado de Educação Pré-escolar por terem e contribuído para a construção de todos os conhecimentos.

## RESUMO

O presente relatório pretende dar a conhecer o trabalho de intervenção desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar nos contextos de Creche e Jardim de Infância, numa perspetiva crítica e reflexiva, valorizando, sobretudo, todos os atores que fizeram parte deste processo e com os quais fui crescendo a nível profissional e aprendendo o real significado de ser educadora.

Este relatório é o resultado da prática profissional desenvolvida em contexto de Creche, que decorreu de 5 de janeiro a 13 de fevereiro de 2015, com um grupo de onze crianças de um ano e da prática profissional desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, que decorreu de 19 de fevereiro a 29 de maio de 2015, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

A reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida com um grupo de crianças deve ser um dos objetivos fundamentais na profissão de um educador de infância. Uma vez que só refletindo sobre o trabalho concretizado é que se torna possível modificar e melhorar a intervenção num futuro próximo. Desta forma, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise reflexiva referente ao processo desenvolvido durante o período de prática profissional supervisionada, incidindo essencialmente numa problemática que se destacou no decorrer da intervenção pedagógica em contexto de Jardim de Infância - a construção da autonomia na educação de infância: o papel do(a) educador(a). Neste sentido, é realizada uma reflexão sobre a importância da autonomia para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e o papel do educador na promoção dessa autonomia, recorrendo a um referencial teórico.

Todo o trabalho desenvolvido vem contribuir para a construção de uma identidade profissional mais coerente com as prerrogativas da vida ativa, ainda que permaneça inacabada e em constante evolução.

**Palavras-chave:** autonomia, criança, papel do educador, educação de infância.

## **ABSTRACT**

This report aims to present the intervention work that was developed during the master's degree in pre-school education in the nursery environments and kindergarten in a critical and reflexive perspective, valuing all actors in this process and with which I grew up a level professional and learned the true meaning of being an educator.

This report is the result of professional practice developed in the context of nursery, held from January 5 to February 13, 2015, with a group of eleven children a year and professional practice developed in kindergarten context, held from February 19 to May 29, 2015, with a group of 20 children aged three to six years.

The reflection on the pedagogical action developed with a group of children should be one of the main objectives of a kindergarten teacher. Because only thinking about the work is that you can modify and improve intervention in the near future. Thus, this paper aims to make a reflective analysis regarding the process developed during professional practice period supervised focusing mainly on issues that stood out during the pedagogical intervention in kindergarten context - the construction of autonomy in education childhood: the role of (a) educator (a). In this sense, a reflection is made on the importance of autonomy for the child's learning and development and the educator's role in promoting this autonomy, using a theoretical framework.

All the work developed will contribute to built my professional identity, although there is still unfinished and will be in a constant evolution.

**Keywords:** autonomy, child, the paper of educator, kindergarten education.

## ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo 1 - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de Creche e de Jardim de Infância	3
1.1. Caracterização para a ação	3
1.1.1. Caracterização do meio	3
1.1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	3
1.1.3. Caracterização da equipa educativa	4
1.1.4. Caracterização da família das crianças	5
1.1.5. Caracterização do grupo de crianças	7
1.1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores e os espaços físicos das educadoras cooperantes	8
Capítulo 2 – Intenções para a ação pedagógica em Creche e Jardim de Infância	10
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	11
Capítulo 3 – A construção da autonomia na educação de infância: o papel do(a) educador(a)	15
3.1. Identificação da problemática	16
3.2. A importância da autonomia para a aprendizagem e desenvolvimento da criança	16
3.2.1. Autonomia e comportamentos reveladores dessa competência	16
3.2.2. A criança e a autonomia na sua aprendizagem e desenvolvimento	19
3.3. O papel do educador na promoção da autonomia	23
3.3.1. O contributo das abordagens pedagógicas que sustentam a intervenção: Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Trabalho de Projeto	27
Capítulo 4 – Metodologia de investigação	29
Capítulo 5 – Análise reflexiva da investigação	31
5.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	32
5.2. Estratégias de intervenção	32
5.3. O trabalho em equipa	36
5.4. O trabalho com as famílias	37
5.5. Avaliação da intervenção educativa	38
Considerações Finais	44
Referências	50
Anexos	56

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Portefólio de Creche	57
Anexo B - Portefólio de Jardim de Infância	201
Anexo C - Organograma Creche	587
Anexo D - Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos	588
Anexo E – Nacionalidade dos pais das crianças do contexto de Creche	590
Anexo F – Informações profissionais dos pais das crianças do contexto de Creche	591
Anexo G – Nacionalidade dos pais das crianças do contexto de Jardim de Infância	592
Anexo H – Informações profissionais dos pais das crianças do contexto de Jardim de Infância	593
Anexo I - Esquematização da caracterização dos grupos de crianças	594
Anexo J – Informações relativas ao grupo de crianças - Creche	595
Anexo K – Informações relativas à situação familiar do grupo de crianças – Creche	596
Anexo L – Informações relativas ao grupo de crianças – Jardim de Infância	597
Anexo M – Informações relativas à situação familiar do grupo de crianças – Jardim de Infância	598
Anexo N – Dia-tipo em contexto de Creche	599
Anexo O – Dia-tipo em contexto de Jardim de Infância	600
Anexo P – Relatório do Projeto “Todos os carros têm motor?”	601
Anexo Q – Registo das evidências relativas à problemática	676
Anexo R – Entrevista à educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância	682
Anexo S – Guião da entrevista à educadora cooperante	683
Anexo T – Autorização para a realização da entrevista	684
Anexo U - Análise dos dados recolhidos a partir das evidências	685

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Intenções específicas para cada um dos contextos – Creche e Jardim de Infância	12
Tabela 2 – Intenções comuns aos dois contextos – Creche e Jardim de Infância	13
Tabela 3 – Número de registos de evidências referentes a cada criança	39
Tabela 4 – Evidências que revelam e que não revelam autonomia por criança	40
Tabela 5 – Tipo de comportamento de autonomia em função das evidências recolhidas	41
Tabela 6 – Categorização das evidências em função dos motivos que estão na sua origem	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio às Famílias

CEB – Ciclo de Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RAA – Relatório de Auto-avaliação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

O presente relatório materializa-se numa reflexão sobre a intervenção realizada ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS), tendo como objetivo espelhar uma análise crítica sobre o trabalho desenvolvido em contexto de Creche e de Jardim de Infância (JI).

Pretendo refletir e escrever sobre o que pensei, senti e vivi ao longo desta experiência, que me permitiu aprender a educar com envolvimento, trabalhando “na vanguarda do desenvolvimento da criança” (Katz, 1977; Vigotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p.19).

Este relatório resulta da intervenção que se iniciou no contexto de Creche, durante seis semanas, entre janeiro e fevereiro, na sala de um ano e da intervenção desenvolvida em contexto de JI, durante 12 semanas, entre fevereiro e maio, numa sala heterogénea, no que concerne à idade, com crianças dos três aos seis anos.

Para a elaboração do presente relatório foi necessário invocar diversas fontes de informação, nomeadamente, os documentos estruturantes das instituições, os documentos normativos que orientam a educação pré-escolar em Portugal e uma entrevista com a educadora cooperante, utilizando, para isso, técnicas como: a observação direta participante, conversas informais com as equipas educativas, a análise dos documentos anteriormente referidos, consulta bibliográfica, registos fotográficos, bem como as notas de campo.

A abordagem feita ao longo deste relatório tem como base um quadro teórico-concetual, sustentado no âmbito da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia da Infância com o intuito de fundamentar toda a minha ação pedagógica, bem como a problemática mais significativa da PPS. Do ponto de vista metodológico o trabalho desenvolvido no âmbito da problemática insere-se no paradigma da investigação-ação.

No que respeita à Ética e Deontologia, foram sempre tidos em consideração vários vetores fundamentais, referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d.). As instituições de ensino nas quais foram realizados os períodos de PPS, não são mencionadas, sendo desta forma respeitada a confidencialidade dos dados e o anonimato das crianças e das suas famílias, salvaguardando a sua identidade. A devolução da informação foi sempre tida em conta, uma vez que todo o trabalho

desenvolvido foi divulgado e dado a conhecer às famílias e comunidade educativa, através da sua exposição na sala e/ou instituição.

A problemática aprofundada neste relatório prende-se com “A construção da autonomia na educação de infância – o papel do(a) educador(a)”, que surgiu no contexto de JI, uma vez identificada a baixa autonomia do grupo de crianças. Resolvi estudar esta problemática por ser uma das fragilidades do grupo e por me aperceber que a criança ao conseguir realizar as coisas por si só, independente do adulto, apresenta um nível de bem-estar mais elevado, aproveitando também para estudar a importância do papel do adulto na promoção da autonomia.

Este relatório encontra-se estruturado segundo seis capítulos distintos.

O primeiro diz respeito à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de Creche e de JI, onde será feita uma breve caracterização de ambos os contextos, do meio em que estão inseridos, bem como dos atores educativos intervenientes: os grupos de crianças, as suas famílias e as equipas educativas. Será ainda apresentada neste capítulo uma análise reflexiva das intenções educativas.

O segundo capítulo refere-se às minhas intenções para a ação pedagógica desenvolvida em Creche e JI, com as crianças, suas famílias e equipas educativas.

O terceiro capítulo, referente à problemática estudada, parte de um referencial teórico, ilustrando o que é a autonomia e quais os comportamentos reveladores desta competência, fazendo referência à autonomia na aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao papel do educador na promoção da autonomia, bem como ao contributo que as abordagens pedagógicas que sustentaram a intervenção tiveram na promoção dessa mesma autonomia.

O quarto capítulo refere-se à metodologia de investigação utilizada, onde irei referir a natureza da investigação, os métodos utilizados, as técnicas e instrumentos utilizados para a análise dos dados bem como o roteiro ético seguido.

O quinto capítulo diz respeito à análise reflexiva da investigação, identificando e fundamentando as intenções para a ação, bem como as estratégias de intervenção, tendo em conta a caracterização do grupo e a problemática identificada. Será ainda apresentado o trabalho desenvolvido com as famílias e equipas educativas e, por último, uma reflexão/avaliação da intervenção educativa.

O sexto capítulo refere-se às considerações finais, no qual é feita uma caracterização do impacto da minha intervenção nos contextos de Creche e JI onde irei refletir sobre a construção da minha identidade profissional ao longo da PPS.

# **CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE E DE JARDIM DE INFÂNCIA**

## **1.1. Caracterização para a ação**

É fundamental caracterizar os contextos socioeducativos onde decorreu a PPS pois, como refere Sarmiento (2002), a criança é portadora de uma forma muito específica de interpretar o mundo, que se distancia da do adulto, mas que simultaneamente é influenciada pela sua cultura, pela interação com os adultos que a rodeiam e pela sociedade onde se encontra inserida – cultura de infância. Assim sendo, no presente capítulo será apresentada a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos onde decorreu a PPS em Creche e JI. Esta caracterização reflexiva incidirá sobre os seus atores educativos, sendo eles: as crianças, famílias e equipas educativas, bem como sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores e os espaços físicos, permitindo ao educador conhecer a realidade em que vai trabalhar, as suas características, bem como as potencialidades e fragilidades que todo este sistema contempla.

### **1.1.1. Caracterização do meio**

A intervenção em contexto de Creche decorreu num bairro histórico no centro da cidade de Lisboa, onde existe uma grande predominância de habitação de cariz social. Outra das características subjacentes a este bairro é a multiculturalidade da população residente, bastante visível no estabelecimento em questão.

No que respeita ao contexto de JI, este situa-se numa das maiores freguesias de Lisboa, especificamente num bairro de cariz social, existindo uma grande diversidade populacional em termos culturais.

Ambos os contextos possuem boas acessibilidades no que respeita aos transportes públicos, existindo bastantes infraestruturas comerciais.

### **1.1.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

O estabelecimento de ensino relativo ao contexto de Creche foi criado no ano de 1987, tendo começado a funcionar nas presentes instalações em setembro de 2006, integrando as respostas sociais de Creche, JI e Animação Socioeducativa,

Cultural e Desportiva. No que diz respeito à estrutura organizacional (Anexo C), esta é composta pela direção, à qual estão subordinadas as três respostas sociais anteriormente referidas. Este estabelecimento funciona no horário das 8h às 18h, e possui as áreas funcionais destacadas no 21.º artigo da Portaria n.º262/2011 de 31 de Agosto, referente à constituição de uma Creche.

No que concerne ao JI, este encontra-se em funcionamento desde 1997, nas presentes instalações desde 2002, estando desde 2014 agregado a um mega agrupamento de escolas, de acordo com o regulamentado pelo Decreto-Lei nº75/2008 no seu artigo 6º, ponto 1. De acordo com o Relatório de Auto-avaliação do Agrupamento (RAA), este é constituído por nove estabelecimentos com os diferentes níveis de ensino, iniciando-se no ensino pré-escolar até ao ensino secundário (RAA, 2013/14). Este estabelecimento funciona no horário das 9h às 15h e no presente ano letivo, o limite máximo de crianças é de 20 por sala, uma vez que em cada uma delas existem casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que implica uma redução de elementos por grupo<sup>1</sup>, normalmente seria de 25 crianças.

De modo a corresponder às necessidades das crianças e garantir o seu bem-estar, estes dois contextos possuem um conjunto diversificado de recursos humanos e físicos (Anexo D).

### **1.1.3. Caracterização da equipa educativa**

O “trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Assim sendo, é fundamental a existência do mesmo, de forma a favorecer a aprendizagem ativa das crianças. Hohmann e Weikart (2011) referem que “Os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129).

A equipa educativa da sala onde realizei a PPS em Creche era composta por uma Educadora de Infância, por uma Assistente Operacional e contava ainda com uma Auxiliar de Apoio. A relação existente nesta equipa educativa prima pelo diálogo aberto, pela partilha de informações relevantes relativas às crianças da sala, pela tomada de decisão conjunta no que concerne à definição e à organização das

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos com base em conversas informais com a respetiva educadora cooperante.

propostas educativas a desenvolver com o grupo, partilhando também as tarefas relativas aos cuidados quotidianos. Posso afirmar, de acordo com o que observei, que existe respeito, amizade, comunicação e cooperação entre a equipa educativa, existindo assim um clima favorável à aprendizagem das crianças.

No que diz respeito à equipa educativa do contexto de JI é composta por uma Educadora de Infância e por uma Assistente Operacional. É visível que o trabalho desenvolvido pelas mesmas é bastante coeso, evidenciando os vários anos que trabalham em conjunto. É possível constatar que nesta equipa educativa existe diálogo aberto, partilha de informações relevantes sobre as crianças da sala, tomada de decisão conjunta no que se refere à definição e à organização das propostas educativas a desenvolver com o grupo.

Em ambos os contextos é visível que existe um ambiente calmo e propício a inúmeras aprendizagens enriquecedoras, existindo respeito e cooperação entre todos. De acordo com a minha observação, verifiquei que em ambos os contextos as educadoras cooperantes envolvem as assistentes operacionais em todas as atividades, ou seja, “os elementos da equipa partilham o controlo em vez de seguir as diretivas de uma só pessoa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.131). Segundo Hohmann & Weikart (2011), “os membros de equipa eficazes comunicam uns com os outros de formas abertas, honestas e directas, identificam problemas e descrevem como os interpretam e abordam, da forma mais clara e específica que lhes for possível” (p.137), para tal é fundamental que os membros da equipa educativa se reúnam e conversem sobre os inúmeros aspetos que vão acontecendo ao longo do tempo. Foi possível verificar em ambos os contextos que existem reuniões periódicas das equipas educativas de modo a organizar e planear o trabalho a ser desenvolvido.

Ao elaborar as linhas da minha ação, foi importante estar consciente das relações e do modo de trabalhar das equipas para que me pudesse adaptar ao seu funcionamento, tornando a minha ação coerente e consistente com as suas.

#### **1.1.4. Caracterização da família das crianças**

Ferreira (2004) refere a importância de termos presente que “as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história. . .são portadores de uma cultura, que se revela no modo como se exprimem nas situações sociais” (p.66), assim é imprescindível caracterizar as famílias para que

possa valorizar as vivências e os valores familiares de cada criança. Considero ainda que o envolvimento por parte das famílias no processo educativo das crianças é fundamental, visto que a “escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos” (Picanço, 2012, p.14).

No que concerne ao contexto de Creche, através de conversas informais com a educadora cooperante e da análise do Projeto Pedagógico de Sala (2014/2015) é possível verificar, através da análise da Tabela E1 (Anexo E), alguma heterogeneidade no que concerne aos países de origem e conseqüentemente à cultura dos pais das crianças, grande parte das famílias apresenta níveis de escolaridade médio baixos. Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, este é em média baixo, em virtude do elevado número de desempregados (Anexo F).

Relativamente ao contexto de JI, também através de conversas informais com a educadora cooperante e da análise do Plano Curricular de Turma (PCT) é possível constatar que a maioria dos pais das crianças é de nacionalidade portuguesa (Anexo G), existindo pais de outras nacionalidades, o que se torna uma mais-valia uma vez que têm outras culturas que podem partilhar com o grupo. No que respeita ao nível socioeconómico das famílias é médio baixo, em virtude do elevado número de desempregados, contudo existem exceções a esta situação, existindo famílias com um nível socioeconómico médio. Apesar de existirem poucos pais empregados, aqueles que estão exercem profissões bastante distintas (Anexo H).

É fundamental a existência de uma relação harmoniosa entre a escola e a família, visto ser fulcral a participação da última na vida escolar dos seus filhos. De acordo com Ribeiro (2009) “é no meio familiar que a criança dá os primeiros passos e é neste que faz as suas primeiras aprendizagens” (p.12). Em ambos os contextos tive oportunidade de verificar que estas famílias são participativas e presentes na educação dos seus filhos. A participação não se limita a momentos como o acolhimento e saída, festas ou reuniões de pais, esta também é solicitada de acordo com as atividades que estão a ser desenvolvidas. Importa referir que as instituições procuram ir ao encontro da ideia de que cabe aos pais “participar, em regime de voluntariado. . .em actividades educativas de animação e de atendimento”, presente no artigo 4.º da Lei-Quadro da Educação Básica (art.º 4.º da lei n.º5/97. p.671).

No que concerne à relação existente entre as equipas educativas e as famílias de ambos os contextos é evidente que existe uma boa comunicação, existindo uma partilha de informação relativa às crianças, de ambas as partes.

### **1.1.5. Caracterização do grupo de crianças**

Observar e caracterizar a mobilização que as crianças fazem, num contexto de “realidades múltiplas”, da sua “herança familiar” e do seu “stock de conhecimentos” e experiências (Ferreira, 2004, p.120) irá permitir conhecê-las e só conhecendo o grupo, poderemos ir ao encontro das suas potencialidades, necessidades e interesses (Anexo I), para que a intervenção pedagógica com o grupo seja significativa.

O grupo da sala de Creche é composto por 11 crianças, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 meses, de acordo com a heterogeneidade em termos de idades é necessário que exista uma diferenciação pedagógica, devido aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Relativamente ao género, sete crianças são do género feminino e quatro do género masculino (Anexo J). A maioria destas crianças encontra-se numa família de estrutura nuclear, sendo que a maioria tem irmãos. Estes são aspetos que podem ter influência no seu desenvolvimento, uma vez que daí reflete o facto de terem mais ou menos apoio e acompanhamento em casa por parte das famílias (Anexo K). As crianças apresentam padrões de desenvolvimento adequados à faixa etária, de acordo com o que me foi possível observar. Ao nível do desenvolvimento motor a maioria das crianças possui coordenação e destreza motora adequadas à idade. A nível linguístico, a maioria das crianças verbalizava poucas palavras, geralmente, faziam-se entender por gestos ou por palavras ao longo da sua rotina diária. É um grupo bastante recetivo à intervenção do adulto, participativo, curioso, explorador e com vontade de fazer novas aprendizagens. Este grupo apresenta alguma dificuldade no que respeita à partilha de brinquedos, deste modo acabam por surgir alguns conflitos, o que é considerado normal, tendo em conta a idade e as características desenvolvimentais das crianças, uma vez que ainda estão muito centradas em si próprias. É um grupo que revela ainda uma grande autonomia, resultante do trabalho da equipa educativa em parceria com as famílias, uma vez que diariamente comunicam com a intenção de manter as mesmas linhas orientadoras na intervenção com as crianças, apesar de as aplicarem em contextos distintos.

O grupo de crianças do contexto de JI é composto por 20 crianças, das quais 12 são do género masculino e 8 do género feminino (Anexo L). É um grupo heterogéneo no que concerne às idades, tendo crianças dos 3 aos 6 anos, existindo ainda duas crianças do grupo com NEE. Importa evidenciar a estrutura familiar destas

crianças, uma vez que se pode revelar um fator influenciador do seu desenvolvimento e comportamento. A maioria das crianças do grupo tem uma estrutura familiar nuclear e a maioria também tem irmãos. Importa atribuir particular destaque ao número de elementos do agregado familiar destas crianças (Anexo M), pois a maioria vive numa casa com muitas pessoas. Estes são aspetos que podem ter influência no seu comportamento e até na aquisição de competências, uma vez que podem ter menos apoio a nível familiar. Foi-me possível constatar que este grupo revela muitas dificuldades relativamente ao cumprimento das regras de convivência social, a nível linguístico e cognitivo. Destacam-se grandes dificuldades ao nível da comunicação, nomeadamente ao nível da construção frásica e na utilização de vocabulário diversificado e adequado. As crianças deste grupo revelam alguma falta de concentração, gerando facilmente conflitos, não sabendo esperar pela sua vez de falar, revelando também uma baixa autonomia na concretização de diversas tarefas. Contudo, é um grupo bastante curioso e participativo, com um grande espírito de entreajuda e que revela alguma responsabilidade.

Em ambos os contextos é notório que as crianças interagem adequadamente com os seus pares e com os adultos de referência, existindo uma relação que prima pela proximidade afetiva, pela confiança e pelo respeito.

### **1.1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores e os espaços físicos das educadoras cooperantes**

Importa frisar que nos dois contextos era valorizado o papel da criança no seu desenvolvimento cognitivo e na sua aprendizagem, sendo esta encarada como “sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

No contexto de Creche a educadora cooperante regia a sua ação baseando-se nos seus princípios educativos e nos da instituição, sendo eles: (i) respeitar a criança como um ser único, respeitando as suas necessidades, ritmos e interesses, bem como o seu espaço; (ii) criar uma relação afetuosa entre o adulto e a criança para que se sintam seguros; (iii) criar uma relação de confiança entre a família e a equipa. Importa ainda salientar que a educadora baseava a sua “intervenção na aprendizagem ativa e nas Experiências-Chave definidas pelo Modelo Pedagógico High-Scope” (Projeto Pedagógico de Sala, 2014/15, p.9).

No contexto de JI a educadora cooperante regia também a sua ação tendo por base os seus princípios educativos, bem como os da instituição, sendo eles: (i) desenvolver um currículo flexível que vá ao encontro das necessidades, ritmos e interesses das crianças; (ii) desenvolver uma pedagogia diferenciada na cooperação e negociação pedagógica que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades de cada uma; (iii) promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida; (iv) promover a autonomia individual e de grupo; (v) promover um clima de comunicação, troca e procura de saberes, entre crianças e adultos onde a ação pedagógica se desenvolve em parceria e cooperação com as crianças, nomeadamente na gestão das rotinas, dos instrumentos reguladores, das tarefas e das regras, de modo a contribuir para a vivência democrática. Importa frisar que a educadora não seguia nenhum modelo curricular específico, adotando alguns pressupostos do Modelo Movimento Escola Moderna (MEM), nomeadamente a utilização de alguns dos instrumentos reguladores (mapa de aniversários, mapa de presenças, mapa do tempo, agenda semanal, preenchimento do diário) e as reuniões de conselho.

A organização do tempo e do espaço refletem as intenções das educadoras cooperantes. Sendo que os espaços da sala são contextos de interação e de socialização, existindo entre as crianças uma “força social que, fazendo-as mover em direcção ao que elas fazem e ao que nos espaços se faz, as leva a procurar iniciar ou integrar acções comuns” (Ferreira, 2004, p. 211).

A sala de Creche encontra-se organizada por áreas, os materiais e recursos ao dispor das crianças não são fixos permitindo deste modo que se vão alterando. A referida sala contém mobiliário e materiais adequados à faixa etária das crianças em questão, sendo equipada e organizada de acordo com as características e necessidades das crianças (Post & Hohmann 2011). As áreas presentes na sala são: a área do tapete, do faz de conta, das construções, dos animais e da garagem, dos jogos de mesa, da biblioteca e das mesas de atividades.

A sala de JI contém mobiliário e materiais adequados à faixa etária das crianças em questão, sendo também equipada e organizada de acordo com as características e necessidades das mesmas e encontra-se organizada por áreas de interesse que “dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades” (Folque, 2012, p.57), nomeadamente: escrita/ matemática; biblioteca; desenho e

pintura; faz-de-conta; ciências; tapete (atividades de grupos/ jogos de chão); jogos de mesa e construções; e computador.

Ambos os contextos têm um espaço exterior, de recreio, que na minha opinião se encontra bem equipado, contudo não é um espaço coberto o que limita a sua utilização devido às condições climatéricas. Também os dois contextos possuem vários instrumentos reguladores da ação do grupo e expõem os trabalhos do mesmo.

No que concerne à organização do tempo, esta é feita através de uma rotina considerada “educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p.40). A criação de uma rotina por parte do educador “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 dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8), proporcionando-lhes assim uma estrutura de acontecimentos do seu dia-a-dia, oferecendo-lhes, segurança e estrutura para o seu desenvolvimento, uma vez que quando “se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p.194). Contudo, importa frisar que é essencial que esta rotina não seja estanque, devendo ser flexível de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Assim sendo ambas as salas, apesar de estarem em contextos educativos diferentes possuem o seu dia tipo que é apresentado nas Tabelas N1 e O1 (Anexo N e O).

## **CAPÍTULO 2 – INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

A caracterização dos contextos socioeducativos, apresentada anteriormente, foi fundamental para a elaboração das minhas intenções pedagógicas para o período da PPS. No presente capítulo serão identificadas e fundamentadas as intenções pedagógicas que, aliadas à caracterização dos contextos socioeducativos, aos pressupostos teóricos e à filosofia educativa, nortearam e delinearão toda a minha ação pedagógica, nomeadamente no que respeita ao trabalho com as crianças, famílias e equipas.

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

No que respeita às intenções para a ação pedagógica, importa realçar que é fundamental que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa aos interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo educador devem ser bem planeadas, devendo assentar em “bases teóricas sólidas, respondem aos interesses e necessidades da criança, e, ocupam um lugar privilegiado, bem como um estatuto de grande importância no decorrer do dia-a-dia do jardim-de-infância” (Folque, 1984, pp.17-18), não esquecendo que o mesmo deve suceder no contexto de Creche.

De acordo com Ferreira (2004), num contexto onde adultos e crianças se encontram diariamente e onde partilham vários momentos, é necessária a organização dos espaços, dos tempos e atividades por parte do adulto. Esta preparação constitui-se numa “estratégia para criar um ambiente de ação com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (Ferreira, 2004, p.98). Desta forma, importa que o educador preveja espaços, tempos e atividades tendo em conta as intenções para cada grupo de crianças e também os pressupostos que norteiam a sua filosofia educativa e os seus princípios enquanto profissional de educação de infância.

Com o objetivo de proporcionar às crianças experiências significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 1997), ao longo de toda a PPS planeei o processo educativo de acordo com os interesses e necessidades das mesmas, nunca esquecendo as intenções previamente delineadas pelas educadoras cooperantes e respetivas instituições.

Desta forma, passarei em seguida à descrição das intenções pedagógicas concebidas para os dois contextos educativos, importa estar atento e perceber que “é preciso grande visão, competência, experiência e conhecimentos para se ser capaz de capturar o momento que passa. . .avaliando o seu potencial pedagógico e desenvolvendo-o, prolongando-o, tirando dele o melhor partido, transformando-o numa experiência de aprendizagem enriquecedora para as crianças” (Vasconcelos, 1997, p. 148). Tendo em conta as características dos grupos, e identificadas as suas necessidades, potencialidades, fragilidades e interesses, foram delineadas um conjunto de intenções, a desenvolver ao longo da PPS, em cada um dos contextos, apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

*Intenções específicas para cada um dos contextos – Creche e Jardim de Infância*

<b>Intenções específicas para o contexto de Creche</b>	<b>Intenções específicas para o contexto de Jardim de Infância</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar iniciativa, fazendo coisas por si só;</li> <li>• Criar relações com os pares e adultos;</li> <li>• Expressar emoções;</li> <li>• Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar;</li> <li>• Explorar objetos, materiais de construção e de expressão artística;</li> <li>• Desenvolver competências de comunicação (ouvir e responder; linguagem verbal e não verbal);</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina e grossa;</li> <li>• Apropriar-se dos diferentes momentos da rotina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir regras, avaliando e mediando o seu comportamento;</li> <li>• Desenvolver a linguagem e a comunicação, alargando o seu léxico;</li> <li>• Resolver problemas do dia-a-dia através do raciocínio lógico-matemático;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina e global, executando diversas habilidades como: correr, saltar, rastejar, lançar, entre outras;</li> <li>• Recriar papéis em brincadeiras de faz de conta livre e estruturado, interagindo em atividades que envolvam jogo simbólico;</li> <li>• Explorar diversos materiais, com recurso a diversas técnicas: pintar, desenhar, construir, modelar, entre outras;</li> <li>• Refletir e interrogar-se sobre questões e temas pertinentes sobre o conhecimento do mundo, demonstrando curiosidade pelo mundo que a rodeia.</li> </ul>

Foram ainda delineadas intenções comuns aos dois contextos, no que concerne às crianças, às famílias e às equipas educativas, apresentadas na tabela Tabela 2.

Tabela 2

*Intenções comuns aos dois contextos – Creche e Jardim de Infância*

<b>Intenções comuns aos dois contextos</b>	
<b>Intenções com as crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a autonomia, promovendo a oportunidade de escolha;</li> <li>• Educar para a cidadania – partilha, cooperação e aceitação da diferença – promovendo uma educação democrática - ouvir o que as crianças têm a dizer, valorizando a sua participação e dando-lhes espaço e tempo para se expressarem;</li> <li>• Proporcionar um clima de segurança, promovido por relações de afeto, carinho e confiança;</li> <li>• Fomentar o saber estar em grupo;</li> <li>• Promover a gestão de conflitos entre as crianças do grupo;</li> <li>• Promover atividades significativas, que abranjam todas as áreas de conteúdo, procurando responder aos interesses e necessidades do grupo;</li> <li>• Contribuir para o desenvolvimento das competências físicas e motoras;</li> <li>• Despertar a curiosidade e o espírito crítico das crianças, promovendo a aprendizagem pela descoberta;</li> <li>• Contribuir para um ambiente calmo, estruturado que proporcione de aprendizagens enriquecedoras.</li> </ul>
<b>Intenções com as famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar com as famílias, comunicando o trabalho desenvolvido com as crianças em contexto escolar;</li> <li>• Sensibilizar as famílias para a importância da sua participação na formação e educação da criança no espaço educativo;</li> <li>• Promover a participação das famílias, na vida escolar dos seus filhos, envolvendo-as nas atividades e dinâmicas da sala;</li> <li>• Respeitar os valores e crenças de cada família, valorizando todas as suas formas de participação.</li> </ul>
<b>Intenções com as equipas educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer parte integrante da equipa educativa, comunicando-lhe as intenções referentes ao trabalho a desenvolver;</li> <li>• Planificar em conjunto com a equipa educativa e envolvê-la nas atividades planificadas;</li> <li>• Cooperar com a equipa educativa na sala de atividades;</li> <li>• Criar uma boa relação com a equipa educativa, obtendo feedback por parte da mesma.</li> </ul>

No contexto de Creche as intenções para a ação pedagógica definidas pela educadora cooperante basearam-se nas experiências-chave do currículo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011). Ao longo da PPS procurei ir ao encontro daquelas que eram também as intenções da educadora cooperante, nomeadamente a construção de materiais didáticos com as crianças utilizando os materiais de desperdício que as famílias tinham trazido no início do ano letivo. Contudo, considereei que a promoção da autonomia e a gestão de conflitos deviam ser dois aspetos pelos quais devia reger as

minhas intenções pedagógicas ao longo deste período de tempo, sendo estas também intenções expressas pela educadora cooperante. Assim sendo, procurei desenvolver estes aspetos diariamente, tanto individualmente como em pequenos e em grande grupo, aproveitando para isso tanto as atividades estruturadas como os restantes momentos da rotina, pretendendo que as atividades que propus ao grupo fossem significativas.

No que concerne ao contexto de JI, importa frisar que apesar do foco da minha intervenção ter sido a promoção da autonomia das crianças, ao longo da PPS tive a preocupação de proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem diversificados, tendo em conta as intenções previamente delineadas. Desta forma tentei diversificar as atividades com vista a abordar as várias áreas de conteúdo, nomeadamente, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. Sendo que todas estas áreas e os diferentes domínios foram trabalhados de forma transversal, uma vez que “a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interrelações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (Ministério da Educação, 1997, p.48). Para a abordagem das várias áreas de conteúdo contribuiu significativamente o projeto desenvolvido com o grupo “Todos os carros têm motor?” (Anexo P), onde foi possível a valorização das áreas de conteúdo onde o grupo apresenta maior domínio, nomeadamente o Conhecimento do Mundo e a Expressão Plástica, com a intenção de conseguir colmatar as dificuldades que o grupo apresenta na área de Formação Pessoal e Social e de Linguagem Oral.

Como já foi referido anteriormente foi essencial delinear intenções para o trabalho com as famílias. Enquanto futura educadora de infância considero fulcral que exista uma boa interação entre a escola e a família, reconhecendo que estas são as primeiras e principais agentes de educação das crianças. Martin Luther King, Jr afirma que “não é possível ‘fazer crescer’ pessoas sem alimentar as suas raízes” (Citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.112), assim, torna-se fundamental que a escola e a família se tornem parceiras na construção da educação de cada criança e no seu desenvolvimento social. Assim sendo, em ambos os contextos procurei envolver as famílias, sempre que possível, no trabalho que estava a ser desenvolvido. Tendo consciência de que cada vez mais a participação e envolvimento das famílias exige uma maior influência do educador, procurei criar estratégias para manter uma relação com as famílias através do contacto diário com as famílias, expondo nos corredores e

na sala os trabalhos realizados e propondo-lhes que colaborassem em algumas das atividades da sala, nomeadamente na construção de jogos didáticos em contexto de Creche e na participação do projeto “Todos os carros têm motor?” em contexto de JI.

Por fim, mas não menos importante as intenções que delinee para desenvolver com as equipas educativas vão ao encontro do que Hohmann & Weikart (2011) referem, quando indicam que “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130), Neste sentido, esta cooperação com as equipas foi sobretudo uma partilha de saberes e de constante apoio. Esta interação teve por base um clima de cooperação, entreajuda e confiança entre os membros das equipas educativas, que se verificaram na disponibilidade demonstrada pelos adultos com os quais trabalhei ao longo da PPS, sendo que este trabalho com a equipa educativa desenvolveu-se em “momentos formais e não formais de reflexão” (Lino, 2013, p. 135), com o objetivo de existir uma partilha de ideias, dúvidas e experiências. Considero que esta ligação me permitiu evoluir muito, tanto a nível pessoal como profissional, pois existindo uma boa relação, as pessoas ficam mais disponíveis para partilhar saberes, angústias, dúvidas e para refletir em conjunto sobre elas, o que foi uma mais-valia para a intervenção.

É também importante frisar que procurei sempre ter em conta as estratégias utilizadas pelas equipas educativas de forma a existir harmonia dentro da sala de atividades e de forma a que as crianças continuassem a ter uma prática pedagógica que se baseasse nas mesmas diretrizes.

Importa ainda destacar o trabalho desenvolvido, em ambos os contextos, com as colegas de estágio, na planificação e dinamização de atividades em conjunto o que se revelou uma mais-valia para a minha aprendizagem, uma vez que desta forma foi possível partilhar ideias entre todas, conhecendo outros pontos de vista e adquirindo novos conhecimentos.

### **CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A)**

Tendo por base um referencial teórico, o presente capítulo visa analisar, a problemática que se destacou ao longo da PPS, no contexto de JI: a construção da autonomia na educação de infância: o papel do(a) educador(a). Assim sendo, passarei

à identificação da referida problemática, em seguida à fundamentação da importância da autonomia para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, o papel do educador na promoção da autonomia e por fim o contributo das abordagens pedagógicas que sustentaram a intervenção.

### **3.1. Identificação da problemática**

Ao longo da PPS fui procurando descobrir qual o aspeto onde pretendia intervir mais aprofundadamente, algo que fosse fulcral para o grupo em que estava inserida. Foram vários os aspetos que me pareceram importantes explorar, nomeadamente: a gestão de conflitos entre pares, a parceria com as famílias, a relação entre a equipa educativa, entre outros. Porém, à chegada ao contexto de JI, ao conversar com a educadora cooperante e, posteriormente, refletindo sobre as minhas ações e intenções tive consciência de que havia algo que estava cada vez mais presente na minha ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa: a promoção da autonomia e o papel do adulto nessa mesma promoção (Anexo Q). Desta forma a problemática que decidi aprofundar prende-se com: “A construção da autonomia na educação de infância: o papel do(a) educador(a)”.

### **3.2. A importância da autonomia para a aprendizagem e desenvolvimento da criança**

Com a intenção de compreender a importância que a autonomia representa na aprendizagem e desenvolvimento da criança apresentarei um referencial teórico, que ilustra o que é a autonomia e quais os comportamentos que revelam esta competência, refletindo em seguida sobre a criança e a autonomia na sua aprendizagem e desenvolvimento.

#### **3.2.1. Autonomia e comportamentos reveladores dessa competência**

O conceito de autonomia foi ao longo do tempo estudado segundo vários autores, estes, na sua interpretação de autonomia acabam por relacioná-la com outros conceitos, de forma a melhor a definirem.

Freire (2014) caracteriza autonomia como sendo uma construção cultural, que depende da relação do sujeito com o outro, onde possui liberdade para fazer escolhas e tomar decisões, de construir e reconstruir o que lhe foi ensinado, reforçando a ideia de que esta pode ser influenciada por fatores internos e/ou externos.

De acordo com Oliveira e Siqueira (2004), autonomia é a palavra que deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), conceito que representa a auto-determinação do sujeito em “assumir decisões sobre a sua própria vida” (Oliveira e Siqueira, 2004, p.2).

Doron e Parot (1998) defendem que autonomia é um processo em que o sujeito consegue por si mesmo definir e alcançar as suas próprias normas de conduta, que emergem da “interiorização de regras e valores, consecutiva a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de independência e de constrangimentos sociais” (Doron e Parot, 1998, p. 99).

Analisando a perspectiva de Fleming (2004) a autonomia, a individualidade e a construção da identidade são pontos-chave para o desenvolvimento humano, querendo isto dizer que à medida que o sujeito desenvolve a sua identidade, constrói a sua autonomia.

Podemos ainda analisar a concepção que Reichert e Wagner (2007) têm sobre autonomia, interligando-a com o conceito de independência. Os autores destacam que a independência e a autonomia não podem ser consideradas como sinónimos, uma vez que “a autonomia é mais que ter comportamentos independentes” (Reichert e Wagner, 2007, p.293) e a independência refere-se à capacidade que as crianças têm de decidirem por elas próprias.

Zatti (2007) defende que a construção da autonomia está intimamente relacionada com dois fatores: a capacidade de determinar a sua própria regra e a capacidade de a executar. O primeiro fator está relacionado com a liberdade e poder “de conceber, fantasiar, imaginar, decidir” (Zatti, 2007, p.12) e o segundo com o poder e capacidade que a criança tem de fazer. O autor faz referência ao facto de que é essencial que estes dois fatores estejam presentes na construção da autonomia, uma vez que não são ações isoladas do mundo, são ações que estão condicionadas “pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros” (Zatti, 2007, p.12), não se revelando uma competência absoluta, mas sim condicionada por diversos aspetos.

Como é possível constatar existem várias concepções relativamente a este conceito, que conseqüentemente o relacionam com outros conceitos, entre eles regras, individualidade, identidade e independência.

Contudo, apesar de existirem diferentes concepções sobre autonomia existem características comuns a todas elas, nomeadamente: (i) o facto de a autonomia ser a capacidade de agir por si (através da criação de regras próprias e de escolhas pessoais); (ii) a capacidade de fazer; (iii) a liberdade de ação (que depende da vontade própria da criança e é limitada pelo que a rodeia); (iv) é também um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade da criança e os constrangimentos que a rodeiam.

Resumindo, podemos caracterizar a autonomia como sendo a capacidade de tomar decisões por si próprio, de agir por si só, tendo em conta as regras e valores, bem como, a sua perspectiva pessoal e a do outro. Mais do que a aquisição de uma autonomia de carácter físico – saber vestir-se, alimentar-se, lavar os dentes – a aquisição da autonomia reflete-se na vontade própria e na competência que adquire para viver no mundo que o rodeia. A autonomia exige uma existência que não é de antemão determinada, com o objetivo de que o sujeito passe a ter o poder de se determinar. A aquisição da autonomia passa pela construção de um conjunto de regras que norteiam as ações da criança e que posteriormente facilitam a sua interação com outras crianças e com os adultos, é um processo que se vai estabelecendo com o passar do tempo, em que a criança tem liberdade para escolher, estando sempre restringida pelo que a rodeia.

É à medida que a criança se desenvolve, tanto física como emocionalmente, que vai adquirindo autonomia, pois é através deste desenvolvimento que vai atingindo determinadas competências e capacidades que lhe permitem tornar-se mais autónoma, estabelecendo, de certa forma, um controlo a nível pessoal, uma vez que passa a ser mais independente nas suas ações quotidianas. É ao atingir determinadas competências que a criança começa a ter consciência de que é capaz de realizar coisas por si só.

Associado ao conceito de autonomia temos os comportamentos que são reveladores dessa competência, ou seja, os comportamentos de autonomia. Estes comportamentos podem ser categorizados em domínios: alimentação, hábitos de higiene, controlo dos esfíncteres, hábitos de sono e realização de pequenas tarefas (Silva, 2009). Para que a criança desenvolva estes comportamentos de autonomia é

fundamental que anteriormente tenha adquirido aptidões ao nível da percepção, da motricidade e da cognição (Ferland, 2006).

A criança vai utilizar as capacidades anteriormente adquiridas para desenvolver tarefas como comer sozinho, vestir-se, entre outras. A realização destas pequenas tarefas devem ser aprendidas pela criança, para que consiga cuidar de si no dia-a-dia, tornando-se cada vez mais autónoma, da mesma forma que lhe serão fundamentais quando entrar para o 1º CEB (Ferland, 2006).

Numa fase inicial a criança começa por imitar os adultos que a rodeiam e ao longo do tempo começa por desenvolver as tarefas sozinha (Ferland, 2006), no entanto, ainda necessita da ajuda e supervisão dos outros em determinadas situações (Brazelton & Sparrow, 2006).

Importa ainda referir que a autonomia se estabelece entre a vontade da criança e os limites que estão inerentes à condição de viver em sociedade – limites que lhe são impostos e autoridade exercida pelo adulto. Esta autoridade, limites impostos e processo de negociação contribuem para a autonomia que progressivamente a criança vai adquirindo e que se reflete nos comportamentos de autonomia.

### **3.2.2. A criança e a autonomia na sua aprendizagem e desenvolvimento**

As crianças devem ser vistas como “actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (Ferreira, 2004, p.65), num determinado contexto. Devemos ter presente que todas as crianças, apesar de serem detentoras dos mesmos direitos, são influenciadas pelo contexto onde nascem e vivem, revelando-se “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65), pois são influenciadas por fatores económicos, sociais, políticos, culturais, entre outros.

Malaguzzi (1999) refere que “as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. . .as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento” (1999, p.76), uma vez que “são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias” (Edwards, 1999, p.160). Assim sendo, devemos olhar para a criança como um ser humano com emoções,

sentimentos, necessidades e com direitos.

É evidente que o ser humano não foi concebido para viver de forma isolada, mas sim para conviver com seres da mesma espécie, sendo clara a necessidade de existirem relações sociais. Contudo, cada ser humano tem as suas ideias, pensamentos, vontades e concepções relativamente ao mundo que o rodeia, isto acontece devido ao processo de formação da personalidade, ou seja, acontece quando a criança desenvolve o sentido do eu, denominado por Erikson (1976) como o sentimento da identidade pessoal. Quando a criança desenvolve este sentimento, acaba também por desenvolver o sentimento de pertença a um grupo, que lhe permite ganhar confiança no meio onde se encontra inserida, segundo Erikson a criança ao sentir “confiança no seu meio, começa a desenvolver-se nela um sentido de independência e de autonomia” (Nordby & Hall, 1974, p.45).

Para que a criança se torne autónoma tem de existir um processo de passagem da heteronomia para a autonomia, ou seja, a criança só chega ao estágio da autonomia após passar pelo estágio da heteronomia (Piaget, 1994). Segundo Piaget (1977), heteronomia é o cumprimento de um conjunto de regras feitas pelos outros, sendo que a criança não questiona as mesmas, enquanto autonomia segue as regras criadas pelo eu, que vão ao encontro dos seus sentimentos, vontades e valores. Piaget (1977) refere que quando a criança se encontra no primeiro estágio de desenvolvimento moral, referente à moralidade heterónoma, acredita que as regras são fixas e que quebrá-las irá trazer-lhe consequências. No estágio seguinte, referente à moralidade autónoma, a criança passa a ver as regras como instáveis e possivelmente arbitrarias, onde quebrá-las nem sempre revela consequências. De acordo com Piaget (1994), a criança desenvolve-se moralmente quando interioriza regras e valores sociais que até então lhe eram externos, assim sendo, pensar de forma autónoma não é sinónimo de pensar de forma individual, mas sim pensar e agir em conformidade com as regras, o respeito e a cooperação de viver em sociedade.

A criança em idade pré-escolar encontra-se numa fase particular do seu desenvolvimento, da qual a autonomia é parte fundamental e integrante. Na idade pré-escolar, a interação social da criança vai incluir além dos pais, outros adultos e outras crianças, contudo, os pais mantêm-se as figuras centrais da afetividade. Desta forma, deve-se estimular a autonomia da criança tanto na escola como em casa, aproveitando o facto de esta ser uma fase de descoberta por parte da criança relativamente às necessidades básicas, onde o adulto pode estimular o sentido de

independência na mesma face à realização das atividades de rotina, tal como comer sozinho, vestir-se e tomar banho (Rappaport, 1981). Importa ainda evidenciar que a existência de um respeito mútuo, dentro da sala de atividades, promove o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que o respeito demonstrado pela criança vai-se refletir na promoção da sua autonomia, pois tal como refere Allport “cada pessoa é uma organização única de traços, disposições, hábitos, atitudes, intenções e motivos” (Nordby & Hall, 1974, p.19).

Como já foi referido o desenvolvimento da autonomia advém, em grande parte, da vida em sociedade, contudo, as características pessoais de cada um também vão ser determinantes neste processo, tornando este desenvolvimento variável. Ou seja, duas crianças que sejam portadoras da mesma cultura e das mesmas relações sociais vão apresentar níveis de autonomia diferentes, devido às suas características pessoais. Exemplo disso, é o nível de autoconfiança apresentado por cada uma dessas crianças, que irá influenciar positiva ou negativamente a realização de tarefas, uma vez que à medida que a criança vai adquirindo consciência do que é capaz de fazer, vai aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente a sua autoconfiança (Ferland, 2006). Contudo, as características pessoais de cada criança são em parte o reflexo dos reforços atribuídos pelos pais e outros adultos.

A criança com o passar do tempo começa a adquirir novas competências, como por exemplo o controlo dos esfíncteres. A aquisição destas novas competências permite que a criança tenha consciência das capacidades de que é portadora e que por sua vez lhe permitem fazer coisas por si só, começando assim a exigir mais de si própria e a estabelecer a sua autonomia, uma vez que “À medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda” (Post & Hohmann, 2011, p.238).

É através dos sinais que a criança evidencia em querer ser autónoma que se dá início ao processo de construção da autonomia, que por sua vez se desenvolve entre 2 polos: o da vontade da criança em querer ser autónoma e os limites que lhe são impostos pelo adulto entre a liberdade e a autoridade (Mogilka, 1999).

Na idade pré-escolar a autonomia é na sua maioria adquirida através dos processos de negociação e de reforço, sendo colocada em prática de acordo com o contexto e o meio em que a criança está inserida. No contexto de JI a negociação e o reforço ocorrem entre a criança e o adulto ou entre a criança e outra criança. O processo de negociação entre a criança e o adulto é fundamental, uma vez que é

através desta negociação que se vai estabelecendo a autonomia. No entanto, o reforço não é menos importante, uma vez que a “principal fonte de auto-estima das crianças mais novas é o julgamento que. . .fazem da sua competência” (Papalia, Olds & Feldman, 2007, p.356), ou seja, quando o reforço que o adulto atribui é apreciativo de algo feito pela criança faz com que esta se sinta valorizada, orgulhando-se de si mesma. As crianças gostam de receber elogios, reforços positivos, gostam de saber que o adulto reconhece e valoriza as suas competências, isso dá-lhe confiança e autoestima para continuar a promover essa e outras competências. Contudo, este reforço que a criança tem necessidade de receber também pode surgir por parte de outra criança, mas isto só acontece se as crianças interagirem umas com as outras, ajudando-se mutuamente, uma vez que as crianças ao se ajudarem umas às outras sentem-se mais “crescidas”, desenvolvendo um maior sentido de responsabilidade por ajudarem os outros, quando isto acontece “a criança está a realizar experiências valiosas que reforçam o seu sentido de autonomia” (Brickman & Taylor, 1991, p.16). Este sentido de responsabilidade também é desenvolvido na criança quando lhe são atribuídas tarefas, uma vez que a realização destas tarefas surge com o objetivo de que a criança se torne mais responsável e autónoma, e que consequentemente aprenda a trabalhar em grupo, uma vez que a maioria das tarefas é sempre desenvolvida por duas ou mais crianças.

A aquisição de autonomia vai permitir à criança uma maior afirmação pessoal, uma vez que a criança necessita de “desenvolver uma percepção de si própria como pessoa distinta que é capaz de fazer as suas escolhas e de realizar coisas por si própria” (Brickman & Taylor, 1991, p.16), que se evidencia nos seus desejos, preferências e vontades.

É também importante refletir sobre os limites que são impostos ao desenvolvimento da autonomia. Estes limites são sempre impostos por alguém e com determinado objetivo, nomeadamente com a intenção de que a criança seja capaz de realizar determinada tarefa sem correr qualquer tipo de risco, quer a nível de saúde, quer a nível de segurança. Mogilka (1999) afirma que a criança necessita de ter contacto com determinados limites, para que desta forma seja capaz de estruturar a sua autonomia. Os limites que são necessários implementar no desenvolvimento da autonomia também se aplicam quando nos referimos aos comportamentos de autonomia, uma vez que os limites que são impostos e consequente negociação contribuem positivamente para a autonomia que a criança vai adquirindo nesses

mesmos comportamentos. Em suma, devemos ensinar e incentivar a criança a fazer determinada tarefa por si só, negociando os limites necessários e contribuindo desta forma para o processo de autonomização das tarefas do quotidiano. No entanto, também devemos ter a capacidade de proteger as crianças de possíveis experiências menos positivas, segundo Erikson “À medida que o seu ambiente os encoraja a serem independentes, também tem de os proteger contra experiências de vergonha e dúvida precoce sem sentido e arbitrárias” (1950, p.252, citado por Post & Hohmann, 2011, p.29).

### **3.3. O papel do educador na promoção da autonomia**

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interacções recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional”.

(Portugal, 1998, p.198)

O processo de construção da autonomia é fulcral para o dia-a-dia da criança, desempenhando o educador, e conseqüentemente a escola, um papel fundamental. De acordo com Freire (2014), a autonomia reflete-se em parte na capacidade e liberdade que a criança possui de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Neste sentido e apesar do conceito de liberdade ser bastante importante, o autor não descarta a importância do papel do educador neste processo, que segundo a sua opinião, tem um papel de criar possibilidades para que as crianças construam o seu conhecimento em detrimento de ser um mero transmissor de conhecimentos. Assim sendo, é essencial que o adulto estimule e apoie a criança, em todos os momentos que fazem parte da rotina, incentivando-a a fazer coisas por si própria e proporcionando oportunidades para que isso aconteça.

Ao relacionarmos o conceito de autonomia com a criança, surge a questão, já abordada anteriormente, dos comportamentos de autonomia (alimentação, controlo dos esfíncteres, hábitos de higiene e de sono, entre outros), para os quais é

necessário o contributo do educador, visto 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). Quer isto dizer que no JI é necessário que exista um incentivo às atividades em que as crianças possam ter liberdade para escolher, criar, fazer sozinhas, esta liberdade ajudará a desenvolver até aquelas crianças que, por algum motivo, não são tão incentivadas em casa, não identificando o interesse dos pais para aquilo que ela já consegue fazer sozinha.

Freire (2014) refere que o educador é responsável pelo desenvolvimento das crianças, desta forma não lhe cabe a decisão de conceder a aquisição da autonomia às mesmas quando quer, pois desta forma estará a transgredir “um imperativo ético” (Freire, 2014, p.58). O educador deverá observar, escutar e respeitar cada criança, deve compreender que a autonomia é um processo que as crianças vão construindo gradualmente.

De acordo com o referido anteriormente e considerando o facto de que as primeiras experiências de aprendizagem são decisivas para o futuro escolar da criança é evidente que ao educador caberá um papel de modelo, pois é ele que estabelece metas, intenções educativas e os meios necessários para as alcançar, não esquecendo as características específicas de cada grupo de crianças. O educador deverá ser visto como o modelo, uma vez que segundo Rinaldi, “guia a aprendizagem de um grupo de crianças” (Edwards, 1999, p.162). Este papel de modelo concede ao educador o dever de ensinar à criança como se faz, estimulando-a através da atribuição de reforços positivos, ou seja, através da “aplicação (de consequências valorizadas positivamente pelo indivíduo). . .de determinados acontecimentos após a emissão de comportamento e que aumenta a probabilidade de ocorrência desse comportamento” (Rafael, 2005, p.127).

É no dia-a-dia que mostramos às crianças que existem muitas tarefas que são capazes de resolver sozinhas e fazer com que cada uma destas tarefas seja exercida com responsabilidade, pois com o passar do tempo as crianças serão cada vez mais capazes de resolverem as suas tarefas com segurança, utilizando como guias os valores consolidados por aqueles que as educam. Assim sendo, cabe ao educador, enquanto adulto responsável pelo grupo, a criação de oportunidades onde as crianças possam tomar as suas decisões e onde assumam a responsabilidade das mesmas, devendo o educador “tanto quanto possível, ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, respeitando a sua maturidade, o seu pensamento e a sua individualidade”

(Sousa, 2003, p.34). Esta criação de oportunidades é fundamental para as crianças mas também para o educador, uma vez que à medida que “as crianças vão fazendo cada vez mais coisas por si só, os educadores ficam mais libertos para observarem em acção e apreciarem, comentando, as competências que vão emergindo” (Post & Hohmann, 2011, p. 239), podendo desta forma alterar e adaptar determinadas estratégias à sua prática, para que esta se vá adequando cada vez mais às crianças.

A autonomia é uma competência fundamental para a formação das crianças, pois estas necessitam de ter a capacidade de fazer escolhas e isso é alcançado através da tomada de decisão (Hohmann e Weikart, 2011). Desta forma, é necessário que o educador crie dentro da sala momentos em que a criança tem a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo por base várias opções, criando desta forma um espaço para a ação autónoma da criança, deixando que estas decidam as suas ações, desenvolvendo também o sentido de responsabilidade sobre as mesmas. Também as atividades que proporcionem a entre ajuda entre as crianças devem ser promovidas pelo educador, uma vez que cada criança possui competências distintas, o que permite uma troca de experiências entre as mesmas.

Para contribuir de forma positiva para a construção da autonomia é essencial que o educador promova na sua sala de atividades um ambiente de aprendizagem ativa, que se caracteriza por um “eixo central sobre o qual. . .os adultos apoiam as iniciativas das crianças. . .uma aprendizagem que se revela fundamental” (Post & Hohmann, 2011, p.12), desta forma o educador deve promover oportunidades às crianças para que estas vão construindo a sua autonomia, oportunidades para que sejam “as próprias crianças a desenvolver a sua compreensão do mundo a partir do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, p.26), sendo que o papel do educador consistirá “em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo” (Brickman & Taylor, 1991, p.26).

Associado a este conceito de aprendizagem ativa o educador deverá ainda ter presente na sua prática e na promoção da autonomia, o conceito de *Scaffolding* (andaime). Este conceito foi introduzido por Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976), tendo por base as ideias de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito remete-nos para um processo que consiste no auxílio que é dado à criança de modo a possibilitar-lhe a realização de uma tarefa que até então não era capaz de realizar sozinha, contudo, este auxílio é retirado de forma gradual, quando é visível que a criança já começa a compreender a tarefa. Ou seja, o processo de

*Scaffolding* em educação tem a função de apoiar a criança até que esta seja capaz de realizar a tarefa autonomamente e este apoio pode ser dado pelo adulto ou por outra criança que já domine a tarefa.

Em suma, o educador é fundamental por ser um auxiliar do desenvolvimento, sendo que o seu principal objetivo é promover a aprendizagem ativa por parte da criança.

No entanto, existem outras preocupações que devem estar presentes na ação do educador com vista à promoção da autonomia por parte das crianças: o espaço físico bem como a rotina diária.

Relativamente ao espaço físico o educador deverá ter a preocupação de organizar o mesmo de modo “a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem. . . e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163), visto que os espaços da sala são contextos de interação e de socialização para o grupo. Assim, proporcionar experiências de aprendizagem significativas e diversificadas que promovam a autonomia das crianças implica que, de acordo com Folque (2012), “os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades” (p.57), referindo ainda que “os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2012, p.57), desenvolvendo assim a sua autonomia. É também importante que, de modo a que a criança seja autónoma nas suas tarefas diárias o educador identifique todos os seus pertences (mochila, roupa, caixa, cama) com recurso a um símbolo (Lino, 2013).

No que concerne à rotina diária, esta deve ser organizada pelo educador em função das características e necessidades do grupo, pois desta forma permite à criança “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224), ou seja, quando as crianças compreendem a sequência dos acontecimentos dentro da sala de atividades podem agir com maior independência do educador. Também é importante que o adulto proporcione à criança a possibilidade de estabelecer diversos tipos de interações, ou seja, o adulto deve possibilitar à criança a oportunidade de brincar/realizar atividades sozinha, com outras crianças ou com os adultos, contudo, também é da responsabilidade do adulto que exista um equilíbrio entre as atividades que a criança realiza individualmente, em pequeno e em grande grupo (Lino, 2013).

Em suma, devemos ter presente, de acordo com Freire (2014), que o educador é responsável pelo bom desenvolvimento das crianças e que deve “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p.58). O educador que não respeita a curiosidade da criança, os seus gostos, que as minimiza, que regula as atitudes das crianças ao menor sinal de rebeldia e também não impõe limites, está a transgredir os princípios éticos fundamentais (Freire, 2014). Qualquer tipo de discriminação feita por parte do educador é inaceitável, desta forma é importante estar atento para que as crianças não tenham esse direito à autonomia desrespeitado, pois se o educador realmente deseja desempenhar o seu papel de forma adequada irá respeitar a autonomia e a identidade de cada criança fazendo uso de uma prática coerente dentro da sala de atividades (Freire, 2014).

### **3.3.1.O contributo das abordagens pedagógicas que sustentam a intervenção: Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Trabalho de Projeto**

Como já foi referido anteriormente, no local onde decorreu a PPS em contexto de JI, a educadora cooperante não se regia apenas por um modelo específico, contudo, seguia alguns pressupostos do modelo curricular MEM, bem como, da Metodologia de Trabalho de Projeto. Desta forma, considero pertinente refletir sobre o contributo que estas abordagens pedagógicas têm na promoção da autonomia.

Relativamente ao MEM, um dos seus principais objetivos é a “autoformação cooperada” (González, 2002) dos seus associados, sendo que esta acontece em vários encontros, onde são partilhadas e refletidas as práticas pedagógicas de todos (González, 2002). É através desta partilha de experiências que os seguidores do MEM tem a oportunidade de adquirir uma visão reflexiva sobre a sua ação, cooperando entre si, com o objetivo de que todos aprendam uns com os outros, num ambiente de partilha, cooperação e entreajuda.

À luz do MEM a educação pré-escolar é vista como um espaço onde são iniciadas as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática que se baseia na qualidade da organização participada, onde “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). Desta forma, a utilização de alguns instrumentos reguladores (mapa de aniversários, mapa de presenças, mapa do tempo, agenda semanal, reunião de conselho), designados pelo MEM como instrumentos de pilotagem, são uma mais-valia na construção da autonomia do grupo, uma vez que ao documentarem o dia-a-dia do grupo auxiliam o educador e as crianças a planear e, posteriormente, avaliar o que acontece na sala, revelando-se “informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p.55).

Na educação pré-escolar as rotinas assumem uma importância extrema, e no MEM isso não é exceção. Desta forma o cumprimento da rotina assume-se como uma forma facilitadora da aquisição de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Leavers, 2010, p.16), ou seja, cria oportunidades para que as crianças vão construindo a sua autonomia.

No que concerne à Metodologia de Trabalho de Projeto, esta consiste numa “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa de terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes, & Alves, 2012, p.10).

De acordo com Perrenoud (2001), esta metodologia remete-nos para uma perspectiva de “construção de saberes” (Perrenoud, 2001, p.109), que surge da curiosidade e/ou interesse do grupo, adotando assim uma prática “pedagógica activa” (Perrenoud, 2001, p.110).

De acordo com Katz (2004, citado por Vasconcelos et al, 2012) “O trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (p.7), pois “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou em busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos et al, 2012, p. 9). Assim sendo, o trabalho de projeto desenvolve-se através de um plano de ação construído pelo grupo de crianças e coordenado pela equipa educativa. Esse mesmo projeto deve assentar num plano

flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

A implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto favorece a autonomia das crianças na medida em que lhes permite: (i) tomar decisões deliberadas em grupo, sobre a direção a tomar no projeto; (ii) distribuir as tarefas pelos elementos do grupo; (iii) e partilhar as suas ideias, interesses e opiniões (Marreiros, 2013).

Em suma, e de acordo com a caracterização anteriormente feita sobre estas duas abordagens pedagógicas, é possível constatar que ambas são favoráveis à promoção da autonomia junto das crianças.

## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A problemática identificada foi desenvolvida com base numa investigação qualitativa que se caracteriza por ser uma abordagem onde é possível uma recolha de “dados ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), possibilitando assim a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto educativo em análise nas suas várias dimensões (Hortas, Campos, Martins, Cruz, Vohlgemuth, 2014). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação é do foro descritivo, tendo como fonte direta dados do ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal, analisando os dados recolhidos e os processos que estão na sua base, não se focando tanto nos resultados, uma vez que só analisando os processos consegue obter uma compreensão mais fidedigna dos acontecimentos, a partir da “perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), isto é, neste caso concreto, inclui na investigação o testemunho real das crianças. É através deste que conseguem compreender os seus pontos de vista e a forma como vêem o mundo (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Para além do exposto, importa referir que o trabalho foi desenvolvido segundo uma perspectiva da investigação ação, uma vez que incide sobre um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). O contexto educativo foi analisado com vista à compreensão da “natureza dos problemas que afetam essa mesma prática” (Ponte, 2002, p.4), nomeadamente no que respeita à baixa autonomia demonstrada pelo grupo de crianças do contexto de JI. Esta análise e consequente identificação do problema são realizadas com a intenção de, posteriormente, elaborar estratégias de

ação que se adaptem às circunstâncias, necessidades e potencialidades identificadas no contexto, com vista à melhoria das práticas e consequente contribuição para que o problema seja atenuado (Ponte, 2002). Assim sendo, procurei sempre intervir com a finalidade de melhorar a prática no contexto observado de acordo com as suas especificidades, adotando sempre uma postura flexível de modo a estar disponível para os ajustes que se mostrassem necessários “provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Ressalvo que esta investigação incidiu sobre um grupo de cinco crianças – o M.M.; o F.M.; o J.H.; a A.K.; e a M.S., sendo que três crianças são do género masculino e duas do género feminino, todas com 4 anos de idade. A seleção destas cinco crianças sobre as quais recaiu posteriormente a intervenção e a avaliação partiu da observação inicial que fiz do grupo e de conversas informais com a educadora cooperante. A partir da observação inicial que fiz do grupo e dos registos que recolhi identifiquei estas cinco crianças como as que revelavam menos comportamentos de autonomia, por exemplo o facto de não conseguirem vestir a bata sozinhos e de nem sequer tentarem, ou não comerem sozinhos à hora de almoço. Percebendo desta forma que era sobre estas crianças que deveria de recair a minha intervenção e avaliação no que se referia à problemática em questão.

Relativamente às técnicas e instrumentos utilizados para esta investigação atribui particular importância: (i) à observação direta participante, pois o próprio investigador integra o grupo alvo de investigação (Hortas et al, 2014) e a observação direta permite “o registo de elementos capazes de enriquecer” a investigação (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4); (ii) ao registo de notas de campo, onde se incluem os registos das conversas informais que servem para reforçar os dados referidos; (iii) à consulta documental, nomeadamente de documentação interna ao contexto; (iv) ao registo fotográfico das atividades postas em prática (Queirós e Rodrigues, 2006); assim como, (v) à realização de uma entrevista semiestruturada (Afonso, 2005), à educadora cooperante do contexto de JI (Anexo R) com recurso a um guião (Anexo S), evidenciando o facto de ter pedido autorização à entrevistada para a realização da entrevista (Anexo T); e, por fim, à análise da coluna “Gostei” do Diário de Grupo (Niza, 1998), onde as crianças registam que gostaram de conseguir fazer determinada tarefa sem o auxílio do adulto.

Relativamente à análise de dados, uma vez que se trata de uma investigação qualitativa, procedi a uma análise indutiva dos dados, uma vez que surge da

interpretação do investigador sobre as evidências que recolheu, tendo por base o conhecimento prévio do contexto (Rodrigues, s.d.). Importa assim frisar que as evidências que foram recolhidas, nomeadamente através das notas de campo, foram sujeitas a uma análise de conteúdo (Bardin, 2009). A referida análise corresponde a um “conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (Bardin, 2009, p.11), tendo como objeto de estudo o conteúdo, procurando desta forma compreender o significado dos enunciados em análise. De entre as várias técnicas de análise de conteúdo, alguns dados foram ainda abordados com recurso à análise categorial, que corresponde à categorização da informação (Bardin, 2009), facto que possibilita ajustar estratégias e (re)direcionar a intervenção para as categorias mais evidenciadas, ou seja, com mais unidades de registo.

Um aspeto importante a referir prende-se com os princípios éticos que enquadraram toda a investigação que me propus desenvolver. Por um lado, procurei evidenciar na minha prática os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças referidos por Soares (2005, citado por Tomás, 2011), procurando seguir uma série de pressupostos éticos, com o intuito de garantir que todos os atores envolvidos neste processo estivessem devidamente informados e seguros durante o mesmo (Máximo-Esteves, 2008). Por outro lado, baseei-me também nos princípios éticos, referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.) no que respeita à responsabilidade, à competência, à integridade e ao respeito para com os agentes educativos.

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INVESTIGAÇÃO**

Como já foi anteriormente referido, a problemática foi apenas identificada no contexto de JI, desta forma, foi necessário delinear intenções específicas para a problemática. Estas foram sustentadas na caracterização do grupo apresentada no capítulo 1, assim como a problemática relativa ao grupo do contexto de JI, referente à baixa autonomia do grupo, apresentarei em seguida as intenções para a ação em contexto de JI, bem como as estratégias de intervenção, o trabalho desenvolvido com a equipa e as famílias, e por fim, mas não menos importante, a avaliação da intervenção educativa.

## **5.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

De acordo com análise do contexto, bem como o corpo teórico anteriormente apresentado, a grande intenção que sustentou a minha intervenção prende-se com a promoção da autonomia do grupo e consequente diminuição de situações de dependência do adulto, sendo esta definida na ótica do educador. Para alcançar esta finalidade foi necessário estabelecer um conjunto de intenções mais específicas que promovessem o desenvolvimento da autonomia das crianças, nomeadamente:

- (i) estimular o sentido de iniciativa do grupo, para uma participação mais ativa no contexto educativo;
- (ii) incentivar as crianças a questionar o que as rodeia;
- (iii) envolver as crianças nas rotinas, nas tarefas e na organização da sala;
- (iv) promover um clima de bem estar e segurança entre pares e criança-adultos com base no afeto e respeito;

Contudo, importa também evidenciar estas intencionalidades, remetendo-as para a ótica da criança, sendo elas:

- (i) ter iniciativa para desenvolver as coisas por si só;
- (ii) ter vontade de descobrir o mundo que as rodeia;
- (iii) participar de forma ativa nas rotinas, tarefas e organização da sala;
- (iv) criar uma relação de afeto, respeito e segurança com os colegas e adultos.

Foi também tido em consideração que a criança têm necessidade de sentir o ambiente organizado e previsível, de forma a sentir-se mais confiante e segura, uma vez que assim pode prever o que vem em seguida. Desta forma e considerando que a rotina é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da autonomia das crianças, procurei respeitar as rotinas já estabelecidas, apoiando as crianças e a equipa educativa, sendo esta uma das minhas grandes intenções. À medida que fui compreendendo a dinâmica da sala e as suas rotinas, comecei a fazer parte das mesmas em conjunto com as respetivas equipas educativas das salas.

## **5.2. Estratégias de intervenção**

Para que as intenções pedagógicas anteriormente referidas fossem alcançadas com sucesso foi necessário estipular um conjunto de estratégias a desenvolver ao

longo da intervenção de forma a colmatar a problemática identificada, ou seja a baixa autonomia do grupo.

Assim, a minha ação pedagógica assentou essencialmente na utilização de metodologias participativas, onde a criança é ativa na construção das suas aprendizagens e no desenvolvimento das suas competências. Assim sendo, as estratégias adotadas pautam-se essencialmente por:

- (i) conceder espaço e tempo a cada criança para pensar, refletir, procurar soluções, procurando apoiar o seu pensamento em detrimento de lhe dar logo a resposta ao que procura;
- (ii) dar liberdade às crianças para fazerem as suas próprias escolhas, participando na planificação, rotina e funcionamento da sala;
- (iii) incentivar as crianças a serem persistentes perante as dificuldades, ajudando-as a superar desafios e a desenvolver competências para as quais ainda necessita do apoio do adulto, procurando que progressivamente as consiga desempenhar sozinha;
- (iv) estimular nas crianças (principalmente nas mais competentes) o sentido de entreajuda face aos pares menos autónomos para estes superarem as suas dificuldades;
- (v) e criar condições que promovam o sucesso das crianças, reconhecendo os seus saberes.

No que respeita à primeira estratégia, esta visava que a criança tivesse a capacidade de explorar procurando as respostas aos seus problemas. Para a concretização desta estratégia, ao longo da PPS, foram proporcionados às crianças momentos em que estas tinham oportunidade de expor as suas ideias e onde conseguiam ir debatendo determinado assunto com o objetivo de encontrar a solução procurada, sempre sob a supervisão do adulto. Por exemplo, quando foi decidido na sala que iríamos abrir a área da oficina, coube às crianças decidir em que espaço seria a nova área, que materiais fariam parte da mesma, entre outras coisas, dando assim às crianças oportunidade para que pensem e reflitam sobre as situações, como se pode observar na seguinte nota de campo:

“...desta forma conduzimos a conversa de forma a que as crianças falassem nisso, após decidirem que queriam abrir a oficina eu disse ao grupo *“Muito bem, mas terão de ser vocês a pensar onde colocar a área da oficina, e o que querem colocar lá”*, surgindo de imediato muitas ideias: *“Vamos precisar de*

*coisas para montar os carros”, “Vai ter de existir um mecânico”, “Podemos usar caixas de madeira e de ovos”, “Temos de arranjar um nome para a nossa oficina”, entre muitas outras coisas.” (Excerto da nota de campo do dia 29.04.2015).*

Esta nota de campo elucida-nos para o facto de ser dado espaço e tempo às crianças na procura das respostas às questões apresentadas, tornando-se desta forma cada vez mais autónomas.

Relativamente à liberdade de escolha concedida às crianças ao longo da intervenção, uma vez que defendo que esta deve ser ativa na construção do seu conhecimento, tive sempre em conta as suas opiniões, incentivando-as a tomar decisões e fazer escolhas, por exemplo sobre as atividades que queriam realizar, estimulando também a sua autonomia relativamente à forma como queriam realizar a atividade, isto é, dando espaço à criança para fazer as suas próprias sugestões e experimentá-las. Para além disso, uma vez que considero importante respeitar o ritmo e os interesses das crianças, fui também permitindo que estas entrassem ou saíssem da atividade quando por elas solicitado, respeitando assim o seu nível de interesse. Exemplo disso era o facto de questionar as crianças se queriam participar na atividade que estava planificada ou explorar as áreas de interesse da sala, permitindo-lhes que escolhessem o que pretendiam fazer. Também ao longo das atividades estruturadas, como a construção do carro, em virtude do projeto já referido, “Todos os carros têm motor”, foi da inteira responsabilidade do grupo a construção do mesmo, tendo liberdade para selecionar os materiais a utilizar bem como a forma como os queriam colocar e decorar. Importa ainda evidenciar que as crianças escolhiam a tarefa da sala<sup>2</sup> que queriam desempenhar ao longo daquela semana, também, durante a reunião de conselho<sup>3</sup> tinham oportunidade de expor alguma situação que tivesse acontecido ao longo da semana e que não tivessem gostado com o objetivo de a solucionar, de sugerir atividades para desenvolver na semana seguinte e de sugerir outros aspetos que considerassem benéficos para o bom funcionamento da sala.

No que concerne ao incentivar as crianças a serem persistentes perante as dificuldades, ajudando-as a superar desafios e a desenvolver competências para as quais ainda necessitam do apoio do adulto, procurando que progressivamente as consiga desempenhar sozinha, servia essencialmente para que de forma gradual a

---

<sup>2</sup> Tarefas como: regar a horta, limpar as mesas, dar comida ao peixe, entre outras.

<sup>3</sup> Realizada todas as sextas feiras de manhã.

criança se fosse tornando mais autónoma e independente do adulto. Exemplo disso era o facto de incentivar as crianças a irem buscar e arrumar os materiais necessários para a tarefa que iam desenvolver, não esperando que fosse o adulto a fazê-lo; incentivar as crianças a executarem as tarefas em que sentiam maior dificuldade ou que achavam que não conseguiam, nomeadamente no apertar e desapertar as calças, explicando-lhes e exemplificando-lhes como se faz, entre outras coisas. Neste sentido foi bastante notória a minha persistência perante as crianças, uma vez que constantemente lhes dizia “tens de tentar, eu ajudo e de certeza que vais conseguir”, “eu faço primeiro para tu veres e depois tu experimentas” ou “se conseguires fazer de certeza que te vais sentir muito bem”. Estes mesmos incentivos faziam com que as crianças a determinada altura já tentassem fazer as coisas por sua iniciativa, mesmo quando já o tinham tentado antes, como exemplifica a seguinte nota de campo:

“Enquanto estávamos no recreio com o grupo o M.M. sai de dentro da sala e começa a gritar: “Sara, Sara, Sara!”. Assustada voltei-me de imediato para a porta e perguntei “O que se passa? Aconteceu alguma coisa?”, com uma expressão muito feliz o M.M. responde-me “Sim, sim, consegui desapertar o botão das calças, de manhã explicaste-me e disseste que se eu tentasse ia conseguir e consegui!”. Também com uma expressão muito feliz, felicitei a criança por ter conseguido desapertar o botão das calças.” (Excerto da nota de campo do dia 08.05.2015).

Relativamente ao facto de estimular nas crianças (principalmente nas mais competentes) o sentido de entreajuda face aos pares menos autónomos para estes superarem as suas dificuldades, era também uma forma de criar relações entre o grupo, proporcionando-lhes algum sentido de responsabilidade. O sentido de entreajuda criado entre os elementos do grupo é também sinónimo da criação de relações de afeto, carinho e segurança entre os pares, uma vez que ao interagirem e se ajudarem desenvolvem essas mesmas relações. Durante a intervenção quando alguma criança vinha solicitar a minha ajuda para desempenhar uma tarefa que eu tinha consciência de que outra criança a conseguia fazer indicava-lhes que pedissem a ajuda do colega, como exemplifica a seguinte nota de campo:

“A A.K. vem ter comigo pedindo que lhe aperte a bata, como vejo que por perto está a L.C. digo-lhe “A.K., agora não te consigo apertar a bata, porque estou a ajudar o M.M., mas podes pedir à L.C. que te ajude, não te esqueças depois de agradecer.” (Excerto da nota de campo do dia 27.04.2015).

Por último, no que respeita à criação de condições que promovam o sucesso da criança, de modo a que esta se sinta segura e reconheça as suas potencialidades e progressos, promovendo a sua autoestima e autoconfiança, sendo desta forma necessária uma adequação da ação pedagógica de acordo com as necessidades e características de cada criança, tendo-as em consideração tanto no planeamento, como no decorrer das atividades e numa posterior avaliação (Ministério da Educação, 1997). Por sua vez, o reconhecimento dos saberes da criança são de extrema importância, uma vez que é através da socialização que esta vai construindo, ao longo do seu desenvolvimento, vários saberes que se podem revelar úteis na aprendizagem dos e entre pares. Desta forma, o educador não deve negligenciar o papel da criança na concretização da ação pedagógica, sendo que esta deve ser vista como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Com a implementação de todas estas estratégias, em que o educador vai incentivando e reforçando as ações das crianças, tanto sozinhas, como com os seus pares, acaba por proporcionar ao grupo a criação de uma relação de afeto, carinho e segurança, pois promove situações que estimulem essa relação. Exemplo disso é quando uma criança não consegue desenvolver determinada tarefa e o adulto a incentiva, reforçando positivamente o seu esforço, mesmo que o sucesso da tarefa não tenha sido alcançado, este feito fará com que a criança confie no adulto, criando uma relação de afeto.

### **5.3. O trabalho em equipa**

A promoção da autonomia foi bastante trabalhada com a equipa educativa da sala, procurando que existisse uma prática coerente entre a mesma, para que todas trabalhássemos no mesmo sentido, implementando as mesmas estratégias, para que a prática pedagógica realizada fosse clara para o grupo, pois não faria sentido que um elemento da equipa educativa incentivasse a criança a por exemplo apertar o botão das calças e outro elemento da equipa educativa o fizesse assim que a criança lhe pedisse. Neste sentido procuramos sempre dar espaço às crianças para que realizassem as tarefas por si só, incentivando-as e valorizando-as quando o conseguiram e quando, pelo menos, tinham tentado. Também nas conversas diárias procurávamos que as crianças alcançassem as respostas para as suas questões, direcionando-as para a aquisição dessas mesmas respostas mas nunca as dando

diretamente.

Para além deste trabalho em equipa, que visava essencialmente a promoção da autonomia do grupo, foi fundamental durante a PPS, refletir em conjunto com a equipa educativa acerca das estratégias de trabalho implementadas, bem como a respostas das crianças às mesmas, entre outros assuntos, igualmente importantes, uma vez que a existência de um ambiente de reflexão conjunta é essencial para uma contínua melhoria das práticas implementadas.

Foi essencial o trabalho realizado com a equipa educativa na promoção da autonomia, acima de tudo por trabalhar com pessoas que possuem uma maior experiência que eu, o que me ajudou bastante, nomeadamente quando não encontrava estratégias para promover a autonomia do grupo e os outros elementos da equipa educativa me sugeriam que fizesse de determinada forma, fazendo-me perceber que muitas vezes já estava a promover a autonomia do grupo mesmo sem ter consciência disso.

#### **5.4. O trabalho com as famílias**

De acordo com a problemática apresentada, tive em atenção desenvolver uma prática que visasse a promoção da autonomia das crianças e contei uma vez mais com as famílias neste processo, refletindo com elas sobre a importância da promoção da autonomia nas crianças. Tive como principais intenções a procura pelo respeito, pela individualidade de cada criança, assim como pelos seus sentimentos e potencialidades, desenvolvendo, desta forma, a sua autonomia e promovendo uma aprendizagem significativa, bem como, a socialização numa vida de grupo cooperada. A reflexão realizada em parceria com as famílias ocorreu essencialmente na reunião de pais, conforme exemplifica a seguinte nota de campo:

“Durante aa reunião de pais, tive oportunidade de focar o ponto que descreve a problemática em que pretendo intervir, nomeadamente a baixa autonomia do grupo. Referindo que compreendemos o *stress* do dia-a-dia mas que deveriam de dar mais espaço às crianças para que tentem fazer as coisas, não as apressando, deixando que estas tentem, promovendo assim a sua autonomia.” (Excerto da nota de campo do dia 09.04.2015).

Contudo, importa ainda frisar que foi possível abordar o tema da promoção da autonomia na reunião de pais uma vez que a educadora cooperante me deu

permissão para isso. A educadora cooperante permitiu-me fazer parte da reunião, integrando-me na planificação que tinha feito para a mesma, referindo os temas que iria abordar, se considerava relevante evidenciar mais algum tema, onde eu iria intervir e particularmente abordar a questão da promoção da autonomia.

Também ao longo dos dias, essencialmente nos momentos de acolhimento, conversava com as famílias sobre os seus filhos, evidenciando as tentativas e progressos que haviam conseguido na realização de determinada tarefa, incentivando-as desta forma a permitirem e até incentivarem as crianças a desenvolverem as tarefas por sua iniciativa, deixando-as arriscar.

Esta reflexão com as famílias foi fundamental pois a resposta que os pais dão ao desejo e às tentativas de autonomia dos filhos tem um impacto na autoestima e no desenvolvimento da autonomia da criança. Deste modo, se os pais reprimirem constantemente as tentativas de autonomia do filho, este sentirá pouca autoconfiança, duvidando das suas capacidades. Por outro lado, se os pais permitirem à criança uma certa liberdade para experimentar pequenas tarefas sozinha, esta apresentará maior autoconfiança nas suas capacidades e aperceber-se-á que os outros confiam nela para execução de futuras tarefas (Ferland, 2006). Além do aumento da autoestima, segundo Grolnick & Ryan (1989), o suporte parental perante os esforços da autonomização está positivamente relacionado com a capacidade de autorregulação da criança. A ausência deste suporte promove comportamentos impulsivos e dificuldades escolares. O apoio familiar ao nível da autonomia na idade pré-escolar está positivamente associado à adaptação social e escolar, existindo uma coerência entre as capacidades escolares e o ajustamento social nas crianças cujas famílias apoiam a autonomia (Joussemet, Koestner, Lokes, & Landry, 2005).

## **5.5. Avaliação da intervenção educativa**

Ao longo da intervenção foi-me possível recolher um conjunto de evidências que me permitiram avaliar a minha intervenção, bem como o impacto que a mesma teve no grupo e no contexto.

Tal como foi anteriormente referido, foi identificado um grupo de cinco crianças – o M.M.; o F.M.; o J.H.; a A.K.; e a M.S. - que apresentavam um maior grau de dependência do adulto, revelando-se pouco autónomos. Desta forma a minha intervenção, relativa à problemática, recaiu essencialmente sobre esse grupo, sendo

que os dados recolhidos, analisados e apresentados são referentes a essas mesmas crianças.

É fundamental começar por evidenciar que de forma a avaliar a minha intervenção, nomeadamente a intervenção sobre a problemática, cruzei diversas fontes de informação: (i) as conversas informais com a equipa educativa, com as crianças e suas famílias; (ii) o registo de notas de campo e de evidências de comportamentos de autonomia das crianças ao longo da intervenção (Anexo Q), que se vieram a revelar fundamentais, uma vez que “vieram a afirmar-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4) da intervenção.

A partir das evidências recolhidas através de notas de campo e da análise das mesmas (Anexo U) foi possível organizar os dados de acordo com o número de evidências referentes a cada criança, como é possível observar através da Tabela 3. Sendo importante referir que a análise dos dados posteriormente apresentados foi sendo realizada ao longo da intervenção, de modo a categorizar os mesmos e a adequar as estratégias implementadas, no entanto apenas foi aprofundada a análise no fim da intervenção, já com todos os dados recolhidos.

Tabela 3  
*Número de registos de evidências referentes a cada criança*

<b>Nomes das crianças</b>	<b>Número de registos</b>
M.M.	6
F.M.	8
J.H.	5
A.K.	7
M.S.	3

Desta forma é possível verificar que do grupo de crianças identificadas, como as que revelavam menos comportamentos de autonomia, surgiram aproximadamente o mesmo número de evidências de cada uma, com exceção da M.S..

De acordo com os dados recolhidos é ainda possível organizá-los de acordo com os comportamentos que revelam e que não revelam autonomia, como é possível de observar na Tabela 4.

Tabela 4  
*Evidências que revelam e que não revelam autonomia por criança*

<b>Nomes das crianças</b>	<b>Evidências que revelam autonomia</b>	<b>Evidências que não revelam autonomia</b>
M.M.	3	3
F.M.	5	2
J.H.	2	3
A.K.	4	3
M.S.	2	1

De acordo com os dados recolhidos é ainda possível observar que existem mais evidências de comportamentos que revelam autonomia (15 evidências) do que evidências de comportamentos que não revelam autonomia (12 evidências). Sendo que os comportamentos reveladores de autonomia dizem respeito a comportamentos como ter a iniciativa para fazer determinada tarefa, como por exemplo, lavar o pincel que havia utilizado (Anexo Q – Evidência 22) e os comportamentos que não revelam autonomia dizem respeito ao facto da criança nem sequer tentar fazer determinada tarefa, como por exemplo, calçar as sapatilhas sozinho (Anexo Q – Evidência 2). Importa ainda frisar que a maioria das crianças revela mais ou menos o mesmo número de comportamentos autónomos e não autónomos, com exceção do F.M. que revela mais comportamentos de autonomia, também por ser uma criança que tem mais necessidade de mostrar quando faz bem, como é possível de verificar através da seguinte nota de campo:

“Durante a hora do diário, na coluna do gostei, o F.M. disse: “Quero escrever que hoje não me esqueci de fazer a minha tarefa e a Sara deu-me os parabéns porque não me esqueci e eu fiquei contente” (Excerto da nota de campo do dia 12.05.2015).

Para além do que foi referido anteriormente, as evidências recolhidas permitem ainda analisar outros aspetos, nomeadamente se se reportam a comportamentos de autonomia física ou intelectual, como é possível observar através da Tabela 5.

Tabela 5

*Tipo de comportamento de autonomia em função das evidências recolhidas*

<b>Tipo de comportamento de autonomia</b>	<b>Evidências</b>
Físico	21 evidências (Exemplos: vestir a bata sozinho; desapertar o botão das calças, entre outros)
Intelectual	6 evidências (Exemplos: saber que tem de marcar a presença; entre outros)

Analisando a tabela é possível constatar que a maioria dos comportamentos de autonomia registados dizem respeito a comportamentos de autonomia física (21 evidências), enquanto o registo de comportamentos de autonomia intelectual são em menor número (6 evidências).

Foi ainda possível encontrar aspetos comuns que permitiram de acordo com cada tipo de comportamento de autonomia – físico ou intelectual – organizá-la de acordo com diversas categorias, observáveis na Tabela 6.

Tabela 6

*Categorização das evidências em função dos motivos que estão na sua origem*

<b>Tipo de comportamento de autonomia</b>	<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>
Físico	Higiene	6 evidências
	Refeição	3 evidências
	Rotina (atividades básicas <sup>4</sup> )	10 evidências
	Atividades estruturadas <sup>5</sup> (destreza manual e motora)	2 evidências
Intelectual	Atividades estruturadas (referir que não sabe, não consegue)	1 evidência
	Rotina (atividades básicas)	5 evidências

Analisando a tabela apresentada, no que concerne a comportamentos de autonomia físicos é possível organizar quatro categorias: higiene; refeição; rotinas (atividades básicas); e atividades estruturadas (destreza manual e motora). Evidenciando que os comportamentos de autonomia físicos que revelam um maior número de evidências são os relativos à higiene (6 evidências), sendo que o maior número de evidências ocorreram com o F.M e o M.M., verificando-se que

<sup>4</sup> Por exemplo: vestir a bata, apertar o botão das calças, entre outras.

<sup>5</sup> Por exemplo: conseguir tirar a palhinha do plástico, saltar por cima de obstáculos, entre outras.

maioritariamente estes comportamentos se referem ao “conseguir desapertar as calças para ir à casa de banho” (Anexo Q – Evidência 5); e às rotinas (10 evidências), sendo que o maior número de evidências dizem respeito à A.K., dizendo respeito a comportamentos como “conseguir vestir a bata sozinho” (Anexo Q – Evidência 8), ou “tirar a palhinha de dentro do plástico para conseguir beber o leite” (Anexo Q – Evidência 3), entre outros.

No que respeita a comportamentos de autonomia intelectual é possível organizar os mesmos em duas categorias: rotinas (atividades básicas); e atividades estruturadas (destreza manual e motora). Sendo que os comportamentos de autonomia intelectual que revelam um maior número de evidências são os da rotina (5 evidências), enquanto o registo de comportamentos relativos às atividades são em menor número (1 evidência).

É igualmente importante apresentar os dados obtidos com a entrevista realizada à educadora cooperante de JI (Anexo R), referente à problemática estudada, que tinha como objetivo reconhecer qual a importância da construção da autonomia na educação de infância e o papel do educador na promoção da mesma.

A educadora cooperante referiu que para si o conceito de autonomia é:

“Saber cuidar de si, assumir maior responsabilidade. Capacidade de fazer escolhas, dar opiniões e tomar decisões. A vida em grupo implica também capacidade de negociação, resolução de conflitos de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro e respeito pela diferença.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

A resposta obtida por parte da educadora cooperante vai ao encontro do referido no capítulo 3 do presente relatório que indica que autonomia é a capacidade que a criança tem de fazer coisas por si só, fazendo escolhas pessoais.

Associado ao conceito de autonomia está implícito o facto de as crianças conseguirem desenvolver coisas por si só, por sua iniciativa. Desta forma considere pertinente questionar a educadora cooperante se considerava benéfico que as crianças conseguissem fazer coisas por si só, por sua iniciativa e porquê? Obtendo a seguinte resposta:

“A iniciativa está diretamente relacionada com a ação e a aprendizagem faz-se, na ação. Quando age a criança aprende.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante)

Após a resposta da educadora cooperante é possível afirmar que, segundo a sua opinião, é benéfico que a criança desenvolva as tarefas por sua iniciativa, uma vez que ao agir a criança está a aprender. No entanto também foi importante compreender se a educadora considera que o educador deverá promover a autonomia e de que forma ou se deverá ser a criança a adquiri-la. Neste sentido a educadora refere que:

“Quando é capaz de escolher a criança está a decidir sobre as suas próprias aprendizagens, este é o percurso ideal de aprendizagem.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

Contudo, apesar de considerar que a criança deverá ser promotora da sua autonomia a educadora cooperante também refere que o educador deve:

“Criar condições no ambiente educativo que promovam a iniciativa” (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

A opinião da educadora cooperante no que concerne à promoção da autonomia das crianças acaba por estar relacionada com as estratégias implementadas com o grupo, nomeadamente no facto de ser dada à criança a possibilidade de dar opiniões, de escolher e tomar decisões.

Após a análise anteriormente apresentada posso constatar que existiu uma progressão na autonomia das crianças, contudo sinto que era necessário um trabalho mais prolongado com o grupo para que fosse alcançado um grau de autonomia, e independência do adulto, superior ao que foi conseguido pelo grupo.

Importa também referir que esta evolução na aquisição da autonomia irá ser uma mais-valia para as crianças, quando entrarem no 1º CEB (Ferland, 2006; Pikunas, 1979), uma vez que a aquisição dos comportamentos de autonomia é essencial no dia-a-dia da criança, principalmente em contexto escolar onde é exigida à criança uma maior autonomia, visto que a ajuda que possa ter em casa não irá existir de igual forma na escola, exceto em situações pontuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Educador, conhece-te a ti próprio e conhece a tua profissão, querendo com isto significar que, ao descobrir-se a si próprio e à sua profissão, o sujeito se assume como educador e se prepara para cada vez mais o ser” (Alarcão, 1995, p.15)

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

É referido pelo artigo 2 da Lei nº5/97, de 10 de fevereiro que “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” (p.670). Educar implica que o educador se encontre disponível para as crianças e que esteja suficientemente recetivo ao retorno dado por elas. Como futura educadora de infância, considero que é função do educador a concretização dos pressupostos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tendo em conta as realidades com que se depara e as necessidades de cada criança. Defendo que é essencial a criação de condições para o sucesso de todas as crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança, de modo a que estas se sintam seguras e reconheçam as suas potencialidades e progressos. De acordo com o referido, é necessária uma adequação da ação pedagógica de acordo com as necessidades e características de cada criança, tendo-as em consideração tanto no planeamento, como no decorrer das atividades e numa posterior avaliação (Ministério da Educação, 1997). Assim sendo, procurei ter sempre presente na minha prática as intenções das educadoras cooperantes, das respetivas instituições, bem como as intenções por mim delineadas, com o objetivo de dar resposta às necessidades demonstradas pelas crianças, através de um trabalho de parceria com as equipas educativas, com as famílias e com a comunidade.

Em primeiro lugar começo por refletir sobre a importância de manter uma postura reflexiva e crítica sobre a minha ação, de forma a conseguir adequá-la e melhorá-la, ao mesmo tempo que construía a minha identidade profissional, pois só

pensando de forma crítica sobre as ações que realizámos na prática é que podemos melhorar a nossa intervenção futura (Freire, 2014). É fundamental refletir diariamente sobre as nossas atitudes, fazendo uma avaliação da nossa ação, para que seja possível reajustar a ação pedagógica quando nos apercebemos que não está a ser a mais adequada. Contudo, para que esta reflexão fizesse ainda mais sentido foram fundamentais os *feedbacks* das educadoras cooperantes, da orientadora institucional e de uma colega de estágio, que me acompanhou na PPS nos dois contextos. Considero ainda que ao longo da PPS consegui melhorar a minha ação, tendo em consideração as críticas construtivas que me foram dadas.

A oportunidade de intervir perante dois contextos tão diferentes – Creche e JI – revelaram-se uma mais-valia para a minha aprendizagem profissional.

Por um lado, o contacto com o contexto de Creche foi sem dúvida o meu grande desafio durante a PPS, uma vez que nunca tinha tido experiências com crianças desta faixa etária. Desta forma o contacto com esta realidade, com o espaço, os materiais e, sobretudo, a boa relação que consegui estabelecer com as crianças, e com a equipa educativa ampliou os meus “horizontes”, permitindo-me refletir sobre mim própria, sobre os meus valores e as minhas aspirações enquanto profissional de educação de infância. A minha experiência neste contexto permitiu-me conhecer em mim própria um lado mais sensível, mais disponível e mais atento a pormenores e a pequenas conquistas diárias, que, por vezes, quase pareciam impercetíveis. Uma vez que as crianças com quem contactei ainda não se expressavam verbalmente aprendi a importância de prestar atenção ao que me rodeia, numa perspetiva mais analítica, tentando perceber o que as crianças sentem, porque o sentem, o que precisam, o porquê das suas ações, entre outras coisas, observando e pensando sobre o que via. Espero agora, que ao longo da minha vida profissional, esta aprendizagem não se esbata ou seja atenuada com o tempo, pois ao trabalhar com crianças, ter a capacidade de observá-las e estar atenta aos seus sinais, às suas necessidades é sem dúvida fulcral, pois, tal como referem Azevedo & Sousa (2010), é necessário um adulto que escute, leia os sinais e compreenda as diferentes e diversas linguagens dos bebés, suspendendo os seus saberes e sendo capaz de os observar e escutar. Considero ainda, que fui muito bem aceite, quer pelas crianças, quer pela equipa educativa e que as relações estabelecidas foram muito positivas, facto que se confirma mesmo após terminar a PPS, quando visito o local de intervenção. Foi bastante gratificante assistir e contribuir para as conquistas alcançadas pelo grupo, às

suas descobertas e conseqüente desenvolvimento. Tendo em conta o *feedback* da equipa educativa e a reação do grupo às atividades que lhes propus, considero que as minhas intenções foram alcançadas com sucesso e que o impacto da minha intervenção foi bastante positivo, contribuindo com aprendizagens significativas para o grupo.

Por outro lado, no que concerne ao contexto de JI, uma das mais-valias foi sem dúvida o facto de ter vivenciado pela primeira vez a Metodologia de Trabalho de Projeto em todas as suas etapas, aprendendo efetivamente as vantagens que esta metodologia concede, tanto ao grupo de crianças, como à equipa educativa. Tive também a oportunidade de confirmar que a aprendizagem acontece nos dois sentidos, uma vez que consegui ensinar algo de novo a estas crianças mas com elas também aprendi muito. Aprendi essencialmente a questionar, a dialogar quando às vezes me apetecia repreender, aprendendo assim a ser uma fonte e não um transmissor de conhecimentos. Aprendi também a respeitar verdadeiramente os ritmos de cada criança, tendo em conta as suas competências.

Como futura educadora de infância quero continuar a minha aprendizagem sobre a infância, respeitando e valorizando sempre as crianças e dando-lhes voz, uma vez que é "papel do adulto como sendo responsivo e facilitador, ao brincar/atividade espontânea das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efectiva das crianças no contexto, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres activos, competentes e com direitos" (Cardoso, 2010, p. 5).

Os conhecimentos que o educador detém sobre as crianças e tudo o que envolve a sua profissão também captaram a minha atenção ao longo da prática, uma vez que estamos num mundo de constante mudança é fundamental atualizarmo-nos permanentemente, de forma a crescermos a todos os níveis, sendo que nesta profissão, em que procuramos ajudar os outros a crescer o melhor possível é essencial ter "sede" de conhecimento. Sei que há muito para aprender, acreditando assim que é preciso uma formação ao longo da vida, que nos permita melhorar as nossas práticas, conhecer outros caminhos e refletir sobre o nosso percurso. Não quero ser um poço de conhecimentos estanque, quero renovar e modificar os meus conhecimentos sempre que seja oportuno e necessário. Neste sentido, considero a avaliação como a forma primordial de me consciencializar sobre a minha prática, se estou a responder às solicitações das crianças, o que tornará possível adequar o

processo educativo às necessidades do grupo, para que este também possa evoluir. Assim sendo, perspetivo que o meu futuro profissional passe por estar no ativo, com um grupo de crianças à minha responsabilidade, inserida num determinado contexto educativo ao mesmo tempo que faço intenções de manter a minha formação para que me seja possível tornar uma profissional cada vez mais competente.

Importa ainda refletir sobre a importância de estabelecer relações afetivas com as crianças, uma vez que ao longo da PPS tive oportunidade de constatar que é fulcral entender que o ato de ensinar requer afetos e que, quando existe prazer em aprender, aprende-se melhor. Quando recorrermos a prática pedagógica que se sustenta na afetividade, estamos a estimular não só a relação afetiva mas, a ter em conta os sentimentos e as emoções das crianças, favorecendo também o seu desenvolvimento cognitivo e social, transformando o educador num profissional insubstituível pois “a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinados por máquinas, e sim por seres humanos” (Cury, 2008, p.48). De acordo com o referido posso afirmar que consegui estabelecer com as crianças relações afetivas, partilhando momentos de crescimento, brincadeira e diversão que me marcaram. Com as famílias consegui criar uma relação, baseada no respeito e no compromisso. Com a equipa partilhei dúvidas, frustrações, encontrei soluções, refleti sobre os meus dilemas, nascendo uma relação de cumplicidade. Todas estas crianças, famílias e equipas, acreditaram em mim e procurei não as desiludir, sendo merecedora dessa confiança. Desta forma, termino este percurso com a certeza de que nunca poderei estar sozinha, precisarei sempre desta rede de suporte, para que a minha ação não “caia no vazio”.

Relativamente à problemática, que identifiquei como sendo a mais significativa, no contexto de JI, posso afirmar que consegui diariamente trabalhar com as crianças e com a equipa educativa, de forma a promover progressivamente a autonomia das crianças nas diferentes dimensões, observando que as crianças ganharam mais confiança em si próprias. Contudo, importa frisar, que nem sempre é fácil conceder o espaço necessário às crianças para promoverem a autonomia, pois isso por vezes parece sinónimo de que o adulto vai perder algum controlo sobre o grupo. E foi o trabalho realizado e a reflexão sobre o mesmo que me fizeram chegar a esta conclusão, pois ao refletir e questionar a minha atitude, a minha prática pedagógica percebi que ainda tenho um longo caminho a percorrer no sentido de conseguir conjugar melhor o espaço que é atribuído à criança.

Contudo, e apesar da intervenção que foi desenvolvida, procurar promover um conjunto de competências junto do grupo que visasse a promoção da autonomia, é um trabalho que necessita de ser contínuo, pois apesar de observar uma evolução na autonomia do grupo, tal como é confirmado pela educadora cooperante na entrevista que me concedeu (Anexo R), ainda muito há a ser feito, pois a construção da autonomia faz parte integrante da construção da entidade de um indivíduo, acompanhando-o ao longo do seu desenvolvimento.

Também para mim, enquanto estagiária e futura educadora de infância, todo este processo foi uma aprendizagem, pois, inicialmente quando uma criança se dirigia a mim a solicitar que desapertasse o botão das calças ou que apertasse o bibe, de imediato o fazia, auxiliando desta forma a criança naquilo que me estava a pedir. Com o passar do tempo fui-me apercebendo que isto era uma rotina para algumas crianças no grupo, uma vez que em muitas situações do quotidiano dependiam do adulto para tudo, não tentando sequer fazer primeiro. Ao me aperceber disso comecei a não fazer as coisas às crianças, incentivando-as a fazer, explicando-lhes e exemplificando-lhes como se fazia. Inicialmente as crianças ficavam um pouco aborrecidas com a minha atitude, talvez por não perceberem o porquê de antes os ajudar logo e de depois lhes pedir que façam sozinhos.

Em suma, foi através da minha vivência diária com o grupo e respetiva equipa educativa, que contribuí positivamente para o processo de construção da autonomia destas crianças.

Apesar de todos os educadores terem acesso aos documentos oficiais pelos quais se devem reger - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, entre outros - para desempenhar uma prática de qualidade e eticamente correta, considero que o mais importante é mesmo a Formação Pessoal e Social do educador, pois um educador sem princípios éticos e morais, dificilmente conseguirá por em prática o que vem escrito nos documentos oficiais.

Em suma, e apesar de todos os obstáculos encontrados, sinto que cresci bastante nestes últimos meses quer a nível profissional como pessoal, contando para isso com o apoio das equipas educativas, da orientadora institucional, das crianças e respetivas famílias, uma vez que “A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo. . .um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa

com e nos vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

A PPS foi sem dúvida uma mais-valia, podendo afirmar que foram muitas as aprendizagens e as competências que adquiri ao longo da intervenção, tornando-me uma pessoa mais segura e confiante. Contudo, reconheço que tal só foi possível por reconhecer e aceitar as críticas de forma construtiva, tomando-as como ponto de partida para melhorar a minha prática. Mas, acima de tudo, é fundamental ter consciência das nossas fragilidades e dos momentos menos positivos, pois só assim é possível melhorar a nossa prática.

Ao longo do meu percurso académico, do contacto com a realidade educativa e também da minha vida pessoal, aprendi que, para se ser um bom profissional é preciso muito esforço e dedicação, pois só assim é possível ultrapassar os obstáculos e alcançar o sucesso. Foi assim que trabalhei durante este percurso e é assim que pretendo continuar a trabalhar.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 12-15.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Cury, A. (2008). *Pais Brilhantes, professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Doron, R. e Parot, F. (1998). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores, pp: 99-100.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os papéis dos Professores de Reggio em Ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. *A gente gosta é de brincar com os*

- outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1984). As rotinas no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 17-18.
- 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. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, P. (2002). *O movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grolnick, W. S., & Ryan, M. R. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), pp. 143-154.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, pp. 1215-1235.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marreiros, C. (2013). *Aprender a Aprender no Jardim de Infância: Contributos da Metodologia de Trabalho de Projeto*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Algarve). Consultado em

- [http://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/3649?mode=full&submit\\_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo](http://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/3649?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160) Porto: Porto Editora.
- Nordby, V. J. & Hall, C. S. (1974). *Psicólogos e os seus conceitos*. Lisboa: Edições 70.
- Oliveira, R.R. e Siqueira, J.E. (2004). *Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes*. Revista da Faculdade Médicas Sorocaba, v.6, n.º 2, Brasil, pp: 57-61. Consultada em <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/316>.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. (8ª Ed). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*, (pp.109-121). Lisboa: Editora ASA.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>.
- Pikunas, J. (1979). Capítulo 10: Começo da segunda infância. In J. Pikunas, *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: McGrawHill.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «*Não, não somos jornalistas*». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Instituto de sociologia da Faculdade de Letras da Faculdade do Porto, Porto.
- Rappaport, C. R. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: A idade pré-escolar*. São Paulo: E.P.U., vol. 03, cap. 03.
- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In G. L. Miranda, e S. Bahia (Eds.), *da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 121-140). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Reichert, C. B. e Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais, *Revista Psico*, v. 38, n. 3, set./dez., pp: 292-299. Consultado em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>.
- Rodrigues, M. (s.d.). O Tratamento e análise de dados. In Silvestre & Araújo (Coord.), *Metodologia para a investigação social* (pp.171-210). Lisboa: Escolar Editora. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6563/3/O%20Tratamento%20e%20An%C3%A1lise%20de%20Dados.pdf>.
- Sarmiento, M. (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: CEDIC, Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da criança. Edições Bezerra.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus Soci@l*. 2. 46-64.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em

<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2143>.

Sousa, S. (2003). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de pré-escolar*. (Relatório de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em [https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/divulgacoes/Documents/Trabalhos%20investiga%C3%A7%C3%A3o/Afetividade%20do%20educador\\_S%C3%B3nia%20Sousa.pdf](https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/divulgacoes/Documents/Trabalhos%20investiga%C3%A7%C3%A3o/Afetividade%20do%20educador_S%C3%B3nia%20Sousa.pdf).

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.

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 - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, S. (1976). The role of tutoring in problem solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Consultado em

<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Consultado em

<http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf> [Agrupamento de Escolas].

Portaria n.º 262/2011, 31 de agosto de 2011. Diário da Republica 1.ª série, n.º167.

Assembleia da Republica. Lisboa.

### **Documentos Internos**

Projeto Educativo do Agrupamento (2008/2012)

Projeto Educativo do estabelecimento (2010/2013)

Projeto Curricular de Turma (2014/2015)

Projeto Pedagógico de Sala (2014/2015)

Relatório de Auto-avaliação do Agrupamento (2013/2014)

## **ANEXOS**