

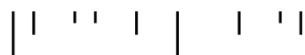


# A Metodologia de Trabalho de Projeto potencia a Autonomia?

Cátia Alexandra Simões de Oliveira Carapeto

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

2018-2019



# A Metodologia de Trabalho de Projeto potencia a Autonomia?

Cátia Alexandra Simões de Oliveira Carapeto

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

Orientador: Professora Doutora Manuela Rosa

2018-2019

| | ' | | | ' |

## RESUMO

O presente relatório é desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC), Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado de Educação Pré-Escolar que decorreu entre o dia 24 de setembro de 2018 e o dia 30 de novembro de 2018, em contexto de jardim de infância e com um grupo de 20 crianças entre os 2 e os 3 anos de idade.

O principal objetivo deste relatório é narrar e refletir acerca da ação pedagógica realizada ao longo destes meses, evidenciar as intenções pedagógicas para a ação e a sua realização, apresentar a investigação realizada e por fim refletir sobre o processo de construção da profissionalidade docente.

O relatório tem por base uma abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que defende um ensino ativo e participativo das crianças e que desta forma promove o desenvolvimento da sua autonomia, temática na qual recai a minha investigação.

A metodologia de investigação utilizada é a investigação-ação (I-A) de natureza qualitativa, onde é usada a técnica de observação direta para recolha de informação, com o recurso a instrumentos como notas de campo diárias, reflexões diárias e semanais, e fotografias.

Os resultados indicam que a participação ativa das crianças é essencial no processo de aquisição da autonomia. Os instrumentos de investigação revelam a importância da participação das crianças nos momentos de planificação e avaliação de projetos, bem como na capacidade de fazer escolhas e tomar decisões nos diversos momentos da rotina diária para o desenvolvimento e aprendizagem da autonomia.

**PAÇAVRAS-CHAVE:** Crianças; Jardim de Infância; Metodologia de Trabalho de Projeto; Autonomia

## **ABSTRACT**

The present report it's developed within the scope of the framework of the Supervised Professional Practice Curricular Unit II, of the Masters in Preschool Education which took place between the 24th of September 2018 and the 30th of November 2018, in the context of kindergarten and with a group of 20 childrens with the age of 2 and 3 years old.

The principal objective of this report it's to narrate and reflect about the pedagogical action realized during these months, evidencing the pedagogical intentions for it's realization, presenting the investigation realized and, lastly, a reflection about the construction process of the teaching professionalism.

The report is based in an approach to the Project Work Methodology, which defends an active and participative teaching of the childrens and, in that way, promotes the development of its autonomy, thematic in which falls my investigation.

The research methodology used is the investigation-action of qualitative nature, where is used the direct observation technique for the information collection, with the use of instruments like daily field notes, daily/weekly reflections and photos.

The results show that the active participation of the childrens it's essential in the acquisition of autonomy process. The investigation instruments reveal the importance of the participation of children in the planification and evaluation of projects, as well as in the capacity of making choices and taking decisions in the several moments of the daily routine for the development and learning of autonomy.

**Key words:** Children; Kindergarten; Project Work Methodology; Autonomy

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
I-A	Investigação Ação
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

# ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	3
ABSTRACT .....	4
LISTA DE ABREVIATURAS .....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
1.CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	11
1.1. Meio .....	12
1.2. Contexto socioeducativo .....	12
1.3. Equipa educativa.....	13
1.4. Ambiente educativo.....	14
1.5. Famílias.....	15
1.6. Crianças.....	16
2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	19
2.1. Intenções para a ação .....	20
2.1.1. Com as crianças .....	20
2.1.2. Com a equipa educativa .....	23
2.1.3. Com as famílias .....	24
3.INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	26
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	27
3.2. Revisão da literatura.....	27
3.2.1. O que é a autonomia?.....	27
3.2.2. Porque é importante que as crianças sejam autónomas? .....	29
3.2.3. O papel do educador no desenvolvimento da autonomia das crianças .....	30
3.2.4. A autonomia e a MTP .....	31
3.3. Roteiro metodológico e ético .....	33
3.4. Apresentação, análise e discussão de dados.....	35
3.4.1. Identificar a autonomia e independência do grupo na realização das tarefas da rotina diária.....	36
3.4.2. Verificar a participação autónoma do grupo nos momentos de planeamento e avaliação conjunta .....	39
3.4.3. Perceber a autonomia do grupo na tomada de decisões e escolhas.....	48
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	52
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
REFRÊNCIAS.....	58

Documentos orientadores consultados..... 59

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico – “A autonomia e independência do grupo na realização das tarefas da rotina diária”.....	p.36
Figura 2 – Gráfico – “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento do 1º projeto”.....	p.40
Figura 3 – Gráfico – “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento do 2º projeto”.....	p.41
Figura 4 – Gráfico – “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento do 3º projeto”.....	p.42
Figura 5 – Gráfico – “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de avaliação do 1º projeto”.....	p.43
Figura 6 – Gráfico – “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de avaliação do 2º projeto”.....	p.45
Figura 7 – Gráfico – “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de avaliação do 3º projeto”.....	p.46
Figura 8 – Gráfico – “Percentagem de crianças que tomaram decisões e fizeram escolhas de forma autónoma, no início da PPS II”.....	p.49
Figura 9 – Gráfico – “Percentagem de crianças que tomaram decisões e fizeram escolhas de forma autónoma, no fim da PPS II”.....	p.50

# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da UC de PPS II, do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento ilustra de forma reflexiva e fundamentada a minha prática educativa desenvolvida em contexto de JI. A PPS II teve a duração de dois meses e meio, com início a 24 de setembro de 2018 e o término a 30 de novembro de 2018, e com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos.

O relatório encontra-se dividido em seis capítulos: 1. Introdução; 2. Caracterização da ação educativa contextualizada em JI; 3. Análise reflexiva da intervenção; 4. Investigação em JI; 5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância; e 6. Considerações finais. Cada capítulo é composto por subcapítulos.

O segundo capítulo apresenta a análise do contexto educativo onde foi desenvolvida a PPS II. Em cada um dos subcapítulos foram caracterizados o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças.

O terceiro capítulo expõe as intenções gerais definidas para o grupo de crianças, para a equipa educativa e para as famílias. Estas intenções orientaram toda a minha prática pedagógica e foram elaboradas tendo por base as caracterizações redigidas no capítulo anterior.

O quarto capítulo faz referência à investigação em jardim de infância e encontra-se dividido em três subcategorias: a revisão da literatura, onde é fundamentada a problemática identificada – **“A Metodologia de Trabalho de Projeto e o Desenvolvimento da Autonomia”**; o roteiro metodológico e ético, onde são apresentadas as opções metodológicas tomadas e as linhas gerais da minha atuação; e a apresentação, análise e discussão dos dados, onde são expostos os resultados da investigação.

O quinto capítulo expõe uma reflexão de todo o meu percurso em contexto de estágio, tanto em Creche como em JI, sobre a construção da minha profissionalidade docente, identificando tanto as minhas fragilidades como as potencialidades no decorrer da minha ação pedagógica.

O sexto e último capítulo tece algumas considerações finais, através de uma reflexão acerca das aprendizagens e de que forma estas contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

**1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO  
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA  
EM JARDIM DE INFÂNCIA**

| ' ' | | ' ' |

## **1.1. Meio**

Para iniciar o processo de caracterização é essencial observar o meio que circunda a organização educativa que me recebeu para a realização da minha PPS II. Tendo em conta a perspetiva sistémica ecológica que refere que o desenvolvimento humano se constrói a partir da relação dinâmica entre o indivíduo e o meio, em que um influencia o outro, desenvolve-se a necessidade de conhecer melhor o meio onde se localiza esta organização (Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M., 2016). A organização educativa de que falo situa-se numa área residencial tranquila na área da grande Lisboa. Nas proximidades desta organização há inúmeros espaços verdes, nomeadamente, jardins e parques devidamente equipados com baloiços, escorregas, etc.. A área está dotada também de uma boa rede educativa, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Nas redondezas existem múltiplos serviços e comércio, bombeiros voluntários, polícia de segurança pública, estação correios, mercado municipal, biblioteca e pavilhões desportivos.

O conhecimento destas infraestruturas é essencial para o estabelecimento de relações com a comunidade próxima a fim de tirar partido das mesmas.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

Com base na informação disponível no Projeto Educativo da organização percebemos que esta é de cariz privado, funciona desde 2007 e é frequentada por crianças com idades compreendidas entre 4 meses e 6 anos, tendo lotação máxima para 119 crianças, 59 em creche e 60 em jardim de infância (JI).

O estabelecimento funciona numa moradia com 3 pisos e um espaço exterior amplo. No rés do chão funciona o JI com 3 salas, todas com capacidade para 20 crianças. Há um WC para as crianças, adaptado às suas características e necessidades, e um WC para pessoas com mobilidade reduzida. Existe ainda um espaço amplo, ao qual se dá o nome de polivalente devido à sua versatilidade. O polivalente é utilizado como área de refeições e para a prática das atividades curriculares e extracurriculares. No primeiro piso funciona a valência de creche com 2 berçários, com lotação para 8 bebés cada, 2 salas de 1 ano, cada uma com espaço para acolher 10 crianças e duas salas de 2 anos, uma com capacidade para 11 crianças e outra com capacidade para 12 crianças. O facto de haver 2 berçários e 2 salas de 1 ano e de 2 anos permite à organização dividir os grupos por semestres. Esta divisão oferece aos bebés, às crianças e às famílias um apoio mais individualizado. O espaço exterior é vasto e

encontra-se dividido em 4 áreas: a área das crianças de creche, a zona das crianças do JI, uma área relvada e uma pequena horta pedagógica.

Concentremo-nos agora no projeto educativo desta organização, cujo título é “Descobrir a Arte” e que visa promover o desenvolvimento global da criança através da exploração das diversas formas de expressão artística. No âmbito deste projeto é mensalmente realizada uma atividade, que envolve todas as crianças do JI, privilegiando em cada mês uma forma de expressão artística diferente (música, artes visuais, teatro, dança e literatura). Esta exploração é realizada a partir de atividades práticas, realizadas pela equipa educativa da organização, podendo contar diversas vezes com a participação das famílias, bem como, com a deslocação, à organização de vários grupos de teatro, música e dança e/ou deslocações externas.

Por último, e relativamente à metodologia pedagógica, a organização funciona com modelos pedagógicos mistos, permitindo a cada educadora usar o modelo com o qual se sente mais à vontade. Assim, cada educadora tem autonomia para desenvolver um modelo que vá ao encontro do que ela considere ser o mais adequado, quer à sua prática profissional, quer à satisfação dos interesses e necessidades das crianças. A fim de definir, planear, refletir e avaliar o trabalho elaborado e que será realizado a equipa pedagógica reúne-se quinzenalmente.

### **1.3. Equipa educativa**

A equipa educativa desta organização é composta por um total de trinta e três pessoas. A diretora institucional, a diretora pedagógica que é também educadora de infância, sete educadoras de infância e onze auxiliares de ação educativa. A organização conta também com a presença de seis professores de atividades curriculares e cinco professores de atividades extracurriculares. De forma a dar um apoio mais personalizado, semanalmente desloca-se à organização um psicoterapeuta que se reúne com a equipa pedagógica.

Relativamente à equipa educativa da sala de JI, esta é formada por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora trabalha na área da educação há vinte e cinco anos, sete dos quais nesta organização, a auxiliar de ação educativa enveredou por esta área há quinze anos e está na organização há dez anos. Ambas realizam um trabalho cooperativo baseado no diálogo, no respeito e na partilha, definindo em conjunto objetivos e planeando estratégias para os alcançar (Hohman & Weikart, 2004).

O planeamento das tarefas realizadas pelo grupo da sala dos três anos é elaborado pela educadora em parceria com a auxiliar de ação educativa, transformando-as no principal agente ativo da planificação. Este planeamento é realizado semanalmente e tem por base os temas que a educadora e a auxiliar considerem ser relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem deste grupo.

#### **1.4. Ambiente educativo**

A organização e decoração do ambiente educativo fica a cargo da educadora e da auxiliar da sala dos três anos, que o dispõem de acordo com as suas intenções e dinâmicas, de forma a promover e encorajar diversas atividades.

Ao entrarmos na sala dos três anos deparamo-nos com um espaço dividido por duas grandes áreas centrais: a área das conversas em grande grupo e a área das mesas. Ambas potenciam momentos de grande grupo. A área de grande grupo possibilita os momentos de partilha de informação, através de histórias e de diálogos entre as crianças e os adultos da sala. Nas mesas as crianças reúnem-se para elaborar alguns trabalhos de expressão plástica e atividades experimentais. Na área das mesas as crianças podem trabalhar em grande ou pequeno grupo ou de forma individual. Para fazer a divisão entre estes espaços está disposto um móvel de grandes dimensões. Ao redor destas áreas estão dispostos os restantes espaços, todos eles equipados com diversos materiais e objetos de fácil acesso às crianças. A fácil manipulação dos objetos por parte das crianças permite-lhes fazer escolhas e tomar decisões de forma autónoma (Hohman & Weikart, 2004) e sem a constante supervisão do adulto. A divisão por áreas proporciona ao grupo a exploração de diversos espaços de “socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas”, que constituem a base do processo educativo (Silva et al., 2016, p. 24).

As paredes da sala funcionam como forma de comunicação e partilha de informação entre crianças e adultos (Silva et al., 2016). Numa delas estão expostos os trabalhos realizados pelas crianças do grupo, bem como, o mapa das presenças e o mapa das tarefas. Noutra está exposta a árvore dos aniversários, onde as crianças podem observar quem já fez anos e quem irá fazer. As restantes paredes estão decoradas com elementos que fazem parte do tema da sala. As paredes exteriores da sala têm também alguns trabalhos elaborados pelo grupo, planificações, registos de atividades e um quadro de informações para as famílias. Esta informação exposta nas paredes exteriores da sala permite à comunidade educativa acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem do grupo da sala dos três anos.

A sala dos três anos é um espaço comum para algumas atividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente a música, o inglês e as ciências, e para os momentos de sesta, em que é recolhido algum mobiliário para que haja espaço para a colocação dos catres.

Em relação à segurança, este espaço tem as tomadas colocadas em pontos altos das paredes e as janelas têm aberturas na parte superior. Estas são colocadas propositadamente em locais de difícil acesso às crianças, de forma a garantir a sua segurança.

A organização do ambiente educativo deve ser promotora de aprendizagens, atrativa, com áreas de interesse bem definidas, que proporcionem diferentes tipos de atividade e com uma variedade de materiais facilmente manipuláveis. O espaço deve facilitar a locomoção entre as diversas áreas, bem como a visibilidade entre as mesmas (Hohman & Weikart, 2004). O espaço deve ser organizado de forma a satisfazer as necessidades do grupo, estando sempre aberto a novas mudanças consoante os interesses ou dificuldades sentidas. É essencial que as crianças conheçam o espaço e as suas potencialidades, a fim de desenvolver a autonomia no grupo. Para tal, as crianças devem participar no processo de organização do mesmo e nas decisões acerca de possíveis mudanças a realizar (Silva et al., 2016). (cf. Anexo A, do portefólio de JI)

A rotina diária é organizada de acordo com as atividades curriculares e extracurriculares do grupo, e simultaneamente com a temática que está a ser promovida em contexto de sala. A construção de uma rotina diária estruturada ajuda as crianças a tomarem consciência da sequência dos acontecimentos e permite aos adultos organizarem o seu tempo de forma a oferecer ao grupo um conjunto de aprendizagens significativas e motivadoras (Hohman & Weikart, 2004).

## **1.5. Famílias**

As famílias são consideradas as principais cuidadoras das crianças, ao longo dos tempos, a interação destas com a comunidade educativa tem vindo a adquirir importância. Esta interação entre a família e a equipa educativa é fundamental para que haja um acompanhamento especializado de todas as crianças do grupo (Sarmiento, 2005).

A partilha de informações entre famílias e equipa educativa é feita através de diálogo informal nos momentos de acolhimento ou saída das crianças, num horário de atendimento semanal, previamente estipulado pela organização, em reuniões de pais que ocorrem no início de cada período letivo, quer em grupo, quer individualmente, por

contato telefónico e num grupo criado a partir das redes sociais. Quinzenalmente são expostos à entrada da sala os “registos de parede”, com fotografias das atividades realizadas pelas crianças. Regularmente, são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, para que os familiares possam ter acesso aos mesmos.

Através de dados recolhidos, em conversa informal com a educadora cooperante é possível afirmar que a maioria das crianças vivem com ambos os pais e irmãos. Existem oito crianças filhas únicas e as restantes doze com um ou mais irmãos.

O envolvimento com as famílias assume um papel fundamental do dia a dia das crianças. A sua participação nas atividades e no ambiente educativo transmite às crianças a segurança e estabilidade fundamentais para criar uma relação positiva com a equipa educativa.

## **1.6. Crianças**

A sala dos três anos é formada a partir de dois grupos de crianças que transitaram da valência de creche. Na creche este grupo estava dividido em duas salas, uma composta pelas crianças mais novas e que pertencem ao primeiro semestre do ano e o outro constituído pelas crianças mais velhas, que pertencem ao segundo semestre do ano. Cada grupo era acompanhado por uma educadora e uma auxiliar e, a fim de manter a ligação com um adulto de referência da sala, transitaram para a nova sala com cada grupo, uma das auxiliares e uma das educadoras. Destes dois grupos passaram para a valência de JI dezoito crianças, às quais se juntaram outras duas, perfazendo um total de vinte crianças. As duas crianças que se juntaram ao grupo, uma vem transferida de outra organização e a outra vem de casa, onde esteve ao cuidado dos avós.

O facto de ter iniciado o meu estágio no início do ano letivo deu-me a possibilidade de acompanhar o grupo neste processo de integração, quer da nova sala, quer dos novos elementos do grupo. No grupo é visível a divisão que existia na anterior valência, tanto a nível de interação grupal, como a nível de comunicação e participação ativa nas dinâmicas de grupo. O grupo que pertence ao primeiro semestre tem crianças mais comunicativas e participativas, enquanto o grupo que pertence ao segundo semestre demonstra ser o oposto. No grupo do segundo semestre existem duas crianças de origem estrangeira (francesa e russa) que não dominam a língua portuguesa e revelam alguns problemas de compreensão e comunicação. No grupo há ainda algumas crianças que demonstram dificuldades na compreensão e concentração nas

atividades, contudo trata-se apenas de uma questão de envolvimento, que com o tempo, acompanhamento e dedicação serão superadas.

Centremo-nos agora nas **relações pessoais** que o grupo estabelece com os seus pares, quer com outras crianças, quer com os adultos de referência ao grupo. No início da minha prática verifiquei que a divisão dos grupos é relevante. As crianças do grupo mais velho brincam entre si e o mesmo acontece em relação às crianças do grupo mais novo, fazendo com que a interação entre os grupos seja bastante reduzida. No grupo das crianças mais velhas é possível verificar que algumas já escolheram o seu par de referência (aquela criança com que brincam mais), enquanto que o outro grupo ainda brinca de forma independente, não privilegiando a companhia de nenhum par específico. Em relação à interação entre crianças e adultos também era evidente alguma divisão. O grupo de crianças mais velhas, que passou para o JI com a educadora do grupo, demonstra mais empatia com esse adulto, ao passo que, o grupo de crianças mais novas, e que transitou para o JI com a auxiliar daquele grupo tem uma relação mais próxima com esse adulto. Em relação às crianças que se encontram a frequentar a organização pela primeira vez também encontramos dois casos diferentes. Por um lado, temos uma criança que veio transferida de outra organização e que se está a inserir com os restantes membros do grupo, quer crianças, quer adultos, com alguma serenidade. Por outro lado, temos uma criança que se encontra a frequentar a organização pela primeira vez e que está a ter algumas dificuldades, quer no processo de desvinculação com os familiares, quer no processo de vinculação com os adultos de referência à sala e acima de tudo, no processo de integração no grupo. Relativamente às crianças de outras nacionalidades, também aqui encontramos alguns contrastes. A criança de nacionalidade francesa não revela dificuldades de interação com os elementos do grupo, quer crianças, quer adultos. Apesar de não falar, nem compreender a língua portuguesa, ela encontrou estratégias de interação com os seus pares. Porém, a criança de nacionalidade russa demonstra muitas dificuldades em relacionar-se com os seus pares. Para além de não falar, nem compreender a língua portuguesa, esta criança revela alguma timidez e pouco à vontade para se expor, privando-se do contacto com os seus pares.

O grupo revela algumas dificuldades no que diz respeito à **autonomia**, nomeadamente, no que concerne à capacidade de efetuar escolhas e tomar decisões. O grupo não tem por hábito participar ativamente na tomada de decisões, nem no planeamento e avaliação das atividades que lhes são propostas, revelando alguma incapacidade em expor a sua opinião, ao fazer escolhas e a participar de forma ativa e conscienciosa no processo de aprendizagem. O grupo das crianças mais novas também revela algumas dificuldades em levar a cabo algumas ações que fazem parte da sua

rotina, sem que seja necessária a intervenção constante do adulto, por exemplo, ir ao WC, vestir-se e despir-se, calçar-se e descalçar-se, alimentar-se, etc..

Sendo este um grupo recém-chegado ao JI, necessita tomar consciência e interiorizar diversas e novas rotinas, bem como, novos adultos das diversas atividades. O facto de as duas salas de dois anos se terem juntado para formar a atual sala de três anos, e conseqüentemente o número de criança na sala ter duplicado, pressupõe que durante este ano venham a desenvolver a sua autonomia nos vários momentos da sua rotina. Sendo este o ponto onde o grupo tem maiores fragilidades, não estando a autonomia adquirida por todos os elementos do grupo, o meu tema de investigação irá incidir nesse aspeto.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " ' | | ' |

## 2.1. Intenções para a ação

As caracterizações apresentadas no anterior capítulo, permitem-me reunir um conjunto de informações essenciais para delinear as intenções educativas que norteiam a minha PPS II. A intenção e planificação do trabalho deve ser adaptado ao grupo com o qual desenvolvemos a nossa prática, valorizando o que elas fazem e sabem e dando especial importância na forma como elas aprendem. Assim, a intencionalidade dá um sentido à ação e um propósito ao que se pretende alcançar (Silva et al., 2016).

A estruturação e planificação de intenções deve estar adaptada ao grupo de crianças e deve ir ao encontro da satisfação das suas necessidades e interesses. O grupo, de uma forma geral, revela algumas dificuldades no que diz respeito à sua autonomia, principalmente, no que concerne à capacidade de efetuar escolhas e tomar decisões e de participar ativamente nas propostas e dinâmicas de sala.

### 2.1.1. Com as crianças

Durante a minha intervenção, e como já referi anteriormente, tomei consciência de que a maior dificuldade do grupo prende-se com a falta de autonomia. Assim, e com base nas intenções pedagógicas da equipa educativa, destaco as minhas intenções para a ação:

**- Estabelecer uma relação de confiança, segurança e bem-estar com as crianças.** Acredito que esta intenção é fundamental para o desenvolvimento de uma relação de proximidade e confiança com as crianças do grupo. A construção de uma relação positiva, onde os adultos de referência são calorosos e respeitadores dá às crianças a confiança e segurança necessárias para explorar novos desafios, promove o desenvolvimento da curiosidade e influência na forma de interação com os outros (Post & Hohmann, 2004).

A confiança que as crianças estabelecem com os adultos de referência permite-lhes explorar o ambiente que a rodeia sem medos, nem ansiedades, pois elas sabem e reconhecem que o adulto estará sempre presente para as apoiar e encorajar quando for necessário (Hohmann & Weikart, 2004).

As crianças pediam-me bastante para brincar com elas e eu participava nestes momentos, dando-lhes espaço e respeitando sempre as suas escolhas. Os momentos de brincadeira são essenciais para as crianças, através deles elas exploram e conhecem o mundo que as rodeia. Ao adulto cabe o papel de não limitar as ações das crianças nem de condicionar as suas escolhas (Monteiro & Delgado, 2014). Penso que

estes momentos foram cruciais para o desenvolvimento da relação afetiva que estabeleci com o grupo, tal como demonstram os seguintes excertos:

*“Quando chego à sala dos 3 anos todo o grupo se mostra entusiasmado com a minha presença. A TP, a LO e a FB vêm ter comigo e dão-me um grande abraço. Retribuo o abraço e peço e beijinho a cada uma.”* (Nota de campo nº10 – 8 de outubro de 2018).

*“O AS viu-me no corredor e veio ter comigo, deu-me um abraço e perguntou-me se eu ia para a sala deles para fazer as pinturas dos dentes.”* (Nota de campo nº33 – 9 de novembro de 2018).

*“No exterior a CB e a MT vêm ter comigo e pedem-me para brincar com elas.”* (Nota de campo nº12 – 10 de outubro de 2018).

*“O grupo está a correr à volta dos escorregas e pede-me que eu os apanhe, começamos a brincar à apanhada, são tantos a correr à minha volta. Estes momentos deixam-me confiante e penso que o grupo gosta da minha presença.”* (Nota de campo nº12 – 10 de outubro de 2018)

Acredito que esta intenção foi absolutamente conseguida. Sinto que as crianças estabeleceram comigo uma relação positiva e já me consideravam como sendo um adulto de referência da sala. Creio que proporcionei ao grupo momentos tranquilos e onde ele se sentia seguro e confiante.

**- Promover a capacidade de planear e avaliar em conjunto.** Integrar as crianças no processo de planeamento das atividades confere-lhe o direito de ser ouvida na tomada de decisões. Esta participação ativa assume um papel importante na “formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”, possibilitando a partilha de conhecimentos entre todos os elementos do grupo (Silva et al., 2016, p.16). O processo de avaliação deve contar, inicialmente, com o apoio do educador, que auxilia a criança a desenvolver as competências essenciais de autoavaliação. Ao descrever o que fez, como fez, com quem fez e como podia melhorar, a criança toma consciência do seu progresso e ganha a capacidade de ultrapassar as suas dificuldades. Partilhar esta informação com o grupo enriquece o processo de avaliação, tornando-o mais consistente e reflexivo, pois envolve a compreensão e aceitação da perspetiva e da opinião do outro (Silva et al., 2016).

Para promover o desenvolvimento destas competências recorri à Metodologia de Trabalho de Projeto. No decorrer da PPS II foram desenvolvidos três projetos: o

primeiro “Porque devemos lavar as mãos?”, relacionado com a temática da higienização e onde foi abordada a temática dos bons e maus hábitos de higiene, o segundo “Por que pintamos as unhas?”, onde desenvolvemos competências relacionadas com as cores, quantidades e organização e tratamento de dados e algumas curiosidades acerca deste hábito, e o terceiro “Os nossos dentes”, onde falamos acerca dos rotinas necessárias para termos uma boa higiene oral. A realização destes projetos permitiu trabalhar vários conteúdos, essencialmente a aquisição da capacidade de planear e avaliar conjuntamente de forma autónoma. Participar neste processo, promovendo gradualmente a capacidade de o fazer de forma autónoma, concede à criança uma maior segurança e confiança de si própria e das suas aptidões.

A metodologia de trabalho de projeto funcionou de forma positiva no progressivo desenvolvimento destas faculdades. Com a prática dos projetos o grupo foi-se demonstrando cada vez mais participativo, contribuindo com ideias, opiniões, questões e resoluções de problemas. Gradualmente, o grupo mostrou-se mais apto e com vontade de participar no planeamento e avaliação dos projetos como podemos verificar no seguinte excerto:

*“Para iniciar o projeto desenhei numa folha uma boca em tamanho grande e perguntei ao grupo o que existia dentro da boca. O AS, o PNA, a FB, a TP e a LO responderam de imediato que dentro da boca estavam os dentes. O PNA coloca a seguinte questão: Quantos dentes temos na boca? Eu respondo que não sei e a LO diz: podemos ir descobrir! Surgiu assim a primeira questão e começámos a dar sugestões de atividades, dando início ao projeto da higiene oral”* (Nota de campo nº30 – 6 de novembro de 2018).

Contudo, nem todas as crianças demonstraram a capacidade de planear e avaliar o projeto, porém, a maioria do grupo adquiriu esta aptidão. Assim, creio, que esta intenção foi conseguida.

**- Promover a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões.** De acordo com as Silva et al. (2016), desenvolver a capacidade de autonomia dá às crianças “a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões assumindo progressivamente responsabilidade pela sua segurança e bem-estar...” (p. 36). Para tal, é necessário que o educador organize a sua ação tendo em conta a participação do grupo na elaboração das tarefas. A negociação e a partilha de ideias, que sejam aceites e compreendidas por todo o grupo conduz “a uma autorregulação do comportamento”, que por sua vez leva à construção da autonomia (Silva et al., 2016). A participação do grupo na tomada de decisões fá-lo assumir a responsabilidade sobre as mesmas e promove a aquisição

de valores democráticos, bem como, a aceitação da opinião dos outros (Silva et al., 2016).

Promover a capacidade de planejar e avaliar em conjunto concede às crianças uma maior capacidade de expor as suas opiniões, fazer escolhas e tomar decisões de forma mais autónoma. Com a execução dos projetos as crianças foram adquirindo, sucessivamente, aptidões de partilha de opiniões e ideias, bem como aceitação de propostas dos restantes elementos do grupo. De forma mais autónoma as crianças foram gradativamente capazes de se expor perante o grupo com mais confiança e segurança, demonstrando assim capacidades de tomar decisões e fazer escolhas.

*“Durante o planeamento da visita ao dentista elaboramos uma lista com as perguntas que gostaríamos de colocar à dentista. A maioria das crianças participou com ideias expondo as suas questões. Os dentistas usam aquela coisa que se põe aqui (aponta para a coração? (LO (...)) Quais são as roupas que eles vestem? (FB), Como devemos lavar os dentes? (AS), Como se chamam as coisas (instrumentos) que eles usam? (PNA), Como se chama aquela coisa (aparelho) que eles põe na nossa boca? (TP), Podemos mostra-lhe a nossa boca (maquete que construímos com material reciclável)! (NM), Sim vamos mostrar-lhe! (AD), Podemos falar sobre aqueles bichinhos que ficam nos nossos dentes. (PNE) ” (Nota de campo nº44 – 26 de novembro de 2018).*

À semelhança da promoção da participação nos momentos de planeamento e avaliação, promover a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões também não foi uma tarefa fácil. Porém, e como é visível no excerto acima transcrito, considero que tenha sido uma intenção conseguida, embora nem todas as crianças demonstrem ter adquirido esta competência.

### **2.1.2. Com a equipa educativa**

- **Criar uma relação positiva com a equipa de sala.** A criação de um bom clima relacional entre os vários elementos da equipa permite que o ambiente da sala seja agradável e positivo para todos os intervenientes, quer adultos, quer crianças. Ao existir mais que um elemento na sala deve haver um trabalho de cooperação, onde prevaleça a partilha de ideias, as observações e as preocupações. Desta forma os elementos que fazem parte da equipa ganham confiança entre si e passam a contar com o apoio e confiança um do outro (Post & Hohmann, 2004).

Considero que criei um bom clima de relacionamento com a equipa educativa da sala dos três anos. A relação estabelecida entre nós pautou sempre pela partilha,

confiança e respeito mútuos. Penso que esta intenção foi alcançada com bastante sucesso.

- **Colaborar com a equipa educativa.** O trabalho que é desenvolvido com o grupo deve contar com a colaboração de todos os membros que fazem parte da equipa. Educadora, auxiliar e estagiária devem “apoiar-se mutuamente, recorrer aos respetivos pontos fortes e transformar (...) o desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas”. Para que tal seja possível é essencial “praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa e observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança.” (Post & Hohmann, 2004, p. 309).

Creio que todo o trabalho desenvolvido no decorrer da minha PPSII foi orientado tendo por base o trabalho em parceria. Ao longo do estágio, fui partilhando informações, experiências e dificuldades sentidas e pude contar sempre com o apoio da equipa. O apoio que me deram no momento da execução do projeto foi crucial para o desenvolvimento do mesmo. Estes momentos foram relevantes para o trabalho em equipa e permitiram a minha integração no grupo.

### **2.1.3. Com as famílias**

A família é um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento de uma criança, tornando-se fundamental a definição de intenções que sejam postas em prática com as mesmas, de forma a torna-las parte integrante do processo educativo. Para tal defini a seguinte intenção:

- **Criar um clima relacional positivo com as famílias, integrando-as no processo de aprendizagem das crianças.** A relação estabelecida entre as famílias e os educadores tendem a para beneficiar ambos e as crianças. Deve, portanto, haver uma partilha e interpretação constantes “das ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades” das crianças (Post & Hohmann, 2004, p. 329). Assim, as famílias ganharão confiança e sentir-se-ão apoiados, tornando também, a transição entre casa e jardim de infância, num processo mais tranquilo e pacífico para todos. “Uma das chaves para uma parceria bem-sucedida” entre famílias e educadores “é a comunicação...” (Post & Hohmann, 2004, p. 332). O educador deve utilizar um vocabulário simples de forma a expressar-se com clareza, sendo afável e agradável.

Desde o início da minha PPSII tentei estabelecer com as famílias uma relação positiva, tentando sempre estabelecer algum tipo de contacto com elas. Apesar de não terem muitos os momentos de contacto presencial, tentava sempre partilhar com as

famílias os momentos de conquistas e descobertas das crianças. Esta partilha foi feita através de registos quinzenais que foram expostos nas paredes exteriores da sala, bem como a partir da exposição de trabalhos realizados pelas crianças. O apoio das famílias foi também essencial no desenvolvimento do projeto, que contribuíram com uma panóplia de livros, jogos, revistas, etc..

*“Depois de ter enviado às famílias um papel a informá-las da realização do projeto e a pedir o seu contributo com diversos materiais que tivessem por base a temática dos dentes, foi incrível a aceitação e a quantidade de materiais que trouxeram para a sala.*

*O AS trouxe filmes, o PNE, a AD e o PNA trouxeram livros, o DD trouxe jogos e imagens, a CB trouxe revistas, a TR trouxe laranjas e com estes “materiais” conseguimos fazer imensas descobertas.”* (Reflexão semanal – 26 a 30 de novembro de 2018)

Assim sendo, posso afirmar que consegui estabelecer uma boa relação com as famílias, criando alguns momentos de contacto e contando com a sua participação na elaboração do projeto.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

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

De acordo com as caracterizações feitas no ponto dois deste relatório, o grupo transitou da creche para o JI este ano, sendo este o momento do primeiro contacto com esta realidade e necessitando assim, de uma maior atenção e dedicação do adulto. Contudo, é fundamental que o adulto promova em simultâneo o desenvolvimento da autonomia, pois esta irá facilitar no processo de mudança.

Assim, a investigação centra-se no processo de autonomia das crianças da sala de JI associada à ação pedagógica assente na MTP. Ao longo da intervenção é-nos solicitada a elaboração de um ou mais projetos com recurso a esta metodologia pedagógica. O grupo não tinha por hábito trabalhar a partir desta metodologia, e também não tinha por hábito participar nos momentos conjuntos de planificação, avaliação, tomadas de decisões e escolhas. Considerando que estas competências são essenciais à construção da autonomia e decidi defini-las como o ponto de partida para a minha investigação.

Neste sentido apresento os principais objetivos que orientam a minha investigação com vista à promoção do desenvolvimento da autonomia do grupo: i) **identificar a autonomia e independência do grupo na realização das tarefas da rotina diária;** ii) **verificar a participação autónoma do grupo nos momentos de planeamento e avaliação conjunta;** e iii) **perceber a autonomia do grupo na tomada de decisões e escolhas.**

### **3.2. Revisão da literatura**

#### **3.2.1. O que é a autonomia?**

De acordo com Cervi e Grimm (2009), citando Cunha (1982), o conceito autonomia deriva do grego *autos*, que significa “de si mesmo, por si mesmo, espontaneamente” e de *nómos*, que significa “lei, norma, convenção” (p. 59). Mogilka (1999), acrescenta, e explica de uma forma mais simples a palavra autonomia, definindo este conceito como a aptidão que o sujeito tem para impor as suas próprias regras e limites, sem que estas sejam impostas por outro. Para este autor, a conceção de autonomia é a capacidade que o agente tem de autorregular o seu comportamento e/ou pensamento. Cervi e Grimm (2009), referem ainda que, a autonomia se encontra relacionada “com a capacidade de estabelecer relações cooperativas e se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência.” (p.60).

Mencionando Delors (2000), Cervi e Grimm (2009), expõem que a palavra autonomia surge ligada ao ideal de “participação, democracia e cidadania.”, e consideram a escola como sendo o lugar onde a criança se consciencializa dos seus direitos e deveres, moldando-lhe um pensamento crítico e livre, que lhe permitirá ter uma ação autónoma (p. 61). Assim, a capacidade de autonomia deve ser desenvolvida durante todo o processo escolar, onde se enfatizará a capacidade de reflexão, de assumir a responsabilidade, de resolução de conflitos, a aptidão para se colocar no lugar do outro e o respeito das regras estabelecidas (Cervi & Grimm 2009).

Freire (2014) refere que a autonomia se constrói a partir da interação com os outros, porém com liberdade de escolha e tomada de decisões. Oliveira e Sequeira (2004), afirmam também que este conceito está ligado às decisões que assumimos sobre a nossa própria vida. Para Portugal e Leavers (2010) a autonomia da criança é um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança. Doron e Parot (1998), seguem a mesma linha de raciocínio definindo autonomia como uma interiorização de regras e valores, consecutiva a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de independência e constrangimentos sociais. Silva (2009), agrupa as definições anteriormente referidas designando autonomia como um processo de ação feito a partir da elaboração das próprias regras, por um conjunto de escolhas pessoais e pela capacidade de agir e utilizar mecanismos para o fazer. Tudo isto conjugado com a liberdade para agir e escolher dependendo do que se quer e limitado pelo aquilo que nos rodeia (Cardoso, s.d.).

Reichert e Wagner (2007) definem autonomia como a aptidão para “pensar, sentir, tomar decisões e agir por conta própria”, sendo a capacidade para ser independente o elemento essencial à aquisição da autonomia (p.293). Contudo, os autores sublinham que estes dois conceitos apenas se complementam, não são sinónimos (Reichert & Wagner, 2007).

Em forma de conclusão podemos afirmar que, o conceito de autonomia adota diversas definições consoante a conceção que o autor tem acerca da noção de autonomia. Sendo que para uns é a capacidade de agir, de pensar e de refletir de forma independente, para outros é o processo de criação de regras e valores que suportam as suas escolhas e ainda há os que defendem que é um procedimento que se constrói a partir da interação com os outros e com o meio.

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

A autonomia surge e expressa-se em todos os momentos do desenvolvimento e aprendizagem da criança e está implícita no decorrer de toda atividade espontânea. A capacidade autónoma da criança permite-lhe de agir por iniciativa, manifestando a sua atitude de curiosidade (Chokler, 2015). Para o autor o contacto e interação com o ambiente, dá à criança os recursos disponíveis e o tempo para adquirirem novos conteúdos e conhecimentos que aperfeiçoarão o seu processo de conhecimento pessoal desenvolvendo os seus próprios métodos e estratégias de abordar o conhecimento. Desde que os esforços pessoais da criança sejam determinados e autorregulados, a criança, por sua iniciativa, aprende a observar, a agir, a usar o corpo para prever os resultados dos seus atos, a modificar os movimentos e ações, a ter em conta os seus limites, a ser cuidadosa e a cuidar dos outros, aprende a aprender (Chokler, 2015). Esta perspetiva de competências de autonomia ajuda a criança a ganhar “confiança na suas perceções, interesses, perguntas e conclusões”, no pensamento e nas suas maneiras de resolver situações problemáticas, criando as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento emergente (Chokler, 2015, p.11).

De acordo com Lill e Prott (2015) as crianças têm interesses e vontade própria quando comem, dormem e escolhem com quem se relacionam. Desde cedo que as crianças decidem sobre os seus interesses vitais e sociais e este é o primeiro sinal de que as crianças têm sentido de vida em comunidade. Para viver em comunidade é fundamental ser responsável por si e pela comunidade. Para assumir esta responsabilidade a criança deve ser autónoma e defender a democracia e a participação. O adulto que permita esta participação, dando à criança tempo, espaço e materiais adequados promove o desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente dá à criança a “segurança emocional e a base de confiança em si próprio e nos outros” (Chokler, 2015, p. 11)

Assim, quando o adulto estimula a criança a participar de forma ativa no seu processo educativo faz com que ela aprende a valorizar a opinião dos outros e a considerar as suas opiniões importantes. (Tomás, 2007).

### **3.2.3. O papel do educador no desenvolvimento da autonomia das crianças**

O educador assume a função de apoiar e acompanhar no processo de ensino e aprendizagem das crianças. É um papel complexo, portanto, Ferri (2015) salienta os dois aspectos fundamentais que considera de máxima importância para promoção da autonomia das crianças no processo educativo. O primeiro é a capacidade que o educador deve ter em escutar as crianças com o objetivo de compreender os seus interesses e necessidades e a fim de lhes dar o apoio adequado. O segundo é a necessidade que o adulto tem em planear os ambientes educativos que sejam significativos para as crianças (p. 35). Simultaneamente o educador deve recorrer à observação que “adequadamente apoiada por uma documentação válida, pode proporcionar informações muito importantes, que dão sentido e orientam a ação educativa.” (p.35). Conjugando estas estratégias dá ao educador a capacidade de identificar as curiosidades, interesses e necessidades das crianças e desta forma orientar a sua ação educativa Ferri (2015). Lill e Prott (2015) partilham do parecer do autor anteriormente referido, assumindo que o educador deve ter a capacidade de ouvir e observar os interesses das crianças, tomando consciência de que reconhecer esses sinais é essencial para compreender o que as crianças necessitam. Lill e Prott (2015) acrescentam ainda que o educador é responsável pelas crianças e pelas oportunidades que lhes proporciona, sendo que estas são sempre afetadas pela ação do adulto, e ele será sempre o exemplo da autonomia.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004), o educador tem a função de encorajar a criança na resolução dos problemas, dúvidas e questões que encontra, dando-lhe a oportunidade para aprender e encontrar uma resposta de forma autónoma. Ao educador cabe o papel de aguardar de forma paciente enquanto as crianças resolvem os seus problemas. Dar este tempo às crianças dá-lhes confiança para resolver os seus problemas do dia a dia. Em simultâneo o educador pode promover o trabalho cooperativo, levar a criança a pedir apoio às outras crianças, estimulando-lhe a crença de que elas não dependem do adulto para tudo. Cabe ao adulto a tarefa de encorajar as atividades das crianças, elas sentem-se orgulhosas em resolver os seus problemas de forma autónoma. Este tipo de experiências incrementa nas crianças o sentido de autonomia, dando-lhes “coragem para explorar novas situações, materiais e relações.” (Hohmann & Weikart, 2004, p 67). Assim, o clima de apoio que o adulto transmite às crianças permite-lhes centrarem-se “nos seus interesses e nas suas iniciativas, experimentarem as suas ideias, falarem das suas ações e resolverem

problemas próprios. “Este apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros e da autonomia.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 72)

Chokler (2015) refere que o papel do educador “consiste em garantir as condições ambientais, sociais e físicas” para que as crianças se adaptem aos mesmos e posteriormente os utilizem. Porém, e a fim de assegurar as condições essenciais para uma atividade autónoma o adulto deve ter um profundo conhecimento do desenvolvimento de cada criança. O autor refere ainda que é necessário que o educador respeite o tempo e o ritmo de cada criança e a deixe vivenciar as experiências de forma global e sem a interferência do adulto. Desta forma, a criança ganhará um sentido de competência, consolidando o seu processo de individualização.

Para concluir, Ferri (2015), afirma que o papel do educador é “apoiar os processos de compreensão que as crianças iniciam de forma ativa e muitas vezes autónoma, através do seu ilimitado desejo de descobrir e dar sentido ao ambiente e situação humana em que vivem.” (p. 35). Hohmann & Weikart, (2004) em forma de síntese sugerem também que o adulto tem a função de oferecer às crianças espaços de trabalhos interessantes, acolhedores e abertos; reconhecer as interações sociais das crianças, estando atentos às suas brincadeiras; estar atento às necessidades de conforto e contacto físico securizante; participar nos momentos de brincadeiras; e encorajar na resolução de problemas, dando espaço e tempo às crianças para que estas recorram às suas próprias capacidades para a resolução dos mesmos.

#### **3.2.4. A autonomia e a MTP**

Segundo Gonçalves e Rangel (s.d.) a MTP define-se por ser uma metodologia que tem por base a resolução de problemas. Utilizada em vários níveis de ensino e em vários contextos, para a resolução de problemas sociais e situações educativas, esta metodologia parte de questões reais, que são pertinentes para quem as coloca e que serão resolvidas pelas mesmas, em conjunto. Para chegarmos a uma resposta é necessário haver uma planificação e distribuição das tarefas, para recolha de informação (Gonçalves e Rangel, s.d.). A recolha de informações pode ser feita individualmente ou em pequeno grupo, todavia o tratamento dessas informações terá de ser feito em grande grupo. O produto final, resultante da pesquisa e do tratamento das informações, alargará os conhecimentos do grupo através das respostas dadas às questões inicialmente colocadas (Gonçalves e Rangel, s.d.).

De acordo com Gonçalves e Rangel (s.d), a MTP favorece uma “educação motivada e aberta” que estimula nas crianças o hábito de colocar questões acerca do que está à sua volta, promovendo uma “uma visão mais correta do papel

da...aprendizagem” e “proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender.” (p. 23). Esta metodologia garante também uma “educação participada e partilhada”, uma “educação cooperativa e em interação” e uma “educação integrada e integral”. Isto, na medida em que se trabalha em algo que se quer aprender ou aprofundar, na procura cooperativa de respostas para as soluções dos problemas/questões, utilizando recursos variados que mobilizam “saberes e competências de diferentes domínios.” (Gonçalves e Rangel, s.d, p. 24).

Leite, Malpique e Santos (1989), citados por Vasconcelos (2009), referem, tal como Gonçalves e Rangel (s.d.), que trabalho de projeto é uma metodologia que implica a participação de todo o grupo, sejam crianças ou adultos. Esta metodologia envolve trabalho de planificação e intervenção, com o objetivo de dar resposta a problema que possam surgir e que sejam do interesse de todo o grupo de participantes. Vasconcelos (2009) refere também, que o trabalho de projeto “contribui para que as aprendizagens tenham um significado” e envolvam todos os intervenientes na procura das respostas (p. 9).

Vasconcelos (2009), define trabalho de projeto como uma “pedagogia de fronteiras”, que dá “aos educadores a possibilidade de repensar as relações...de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso.” (p. 13).

Para que esta metodologia possa ser posta em prática é necessário que o educador tenha um papel de observador, atento e envolvido nas dinâmicas do grupo, que seja capaz de ter consciência do grupo, estimulando-o e servindo de mediador na resolução de problemas, na investigação, na planificação com as crianças e na organização do trabalho, dando sempre importância à reflexão para o processo de avaliação, quer individual, quer de grupo (Gonçalves e Rangel, s.d.). Para Gonçalves e Rangel (s.d.), o educador deve ainda ser capaz de: manter a curiosidade do grupo, estimulando o desejo de conhecer o mundo que o rodeia; envolver as crianças na escolha, organização e planificação do trabalho que se irá realizar; e fomentar a aprendizagem na interação e cooperação, promovendo a aprendizagem integrada e integral. Para Rinaldi (2006), citado por Vasconcelos (2009), o educador surge como um “criador de possibilidades.” (p. 15). Segundo Daniels et al. (2007), citado por Vasconcelos (2009), o educador promove entre os pares processos de cooperação “entre profissionais e utilizadores de serviços para apoiar o caminho das pessoas para fora da exclusão social.” (p. 15).

Segundo Silva (2011), a MTP tem o seguinte padrão: avaliação, planeamento, ação e avaliação. Este padrão desenvolve-se de modo cooperativo, tendo inerente uma intenção de cidadania. Cada projeto tem vários momentos de avaliação, planeamento,

ação e avaliação que se interligam, tornando o projeto em algo complexo e progressivo. Sendo estas situações imprevisíveis é essencial que o adulto possua conhecimentos sólidos dos conteúdos abordados e os apoios necessários. Para além deste ciclo existem as fases da “comunicação, divulgação, ou socialização das aprendizagens...” (Silva, 2011, p. 121). O trabalho de projeto envolve, como refere Silva (2011), um percurso complexo e imprevisível, tanto no tempo, como no espaço e que pode abrir portas para projetos novos sempre que surjam questões relevantes à sua prática. Todavia, através do projeto as crianças aprendem a “autorregular a sua aprendizagem, a saber como e onde procurar informação, a reconhecer como aprendem melhor, quais as suas potencialidades e

Assim, segundo Vasconcelos (2011), os projetos são promotores e estimulantes, tanto para as crianças, como para os adultos que interagem nele. Os projetos proporcionam nas crianças “um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, promovem o sentido de pesquisa e inovação.” (p. 16). Aos educadores a metodologia de trabalho de projeto ajuda-os a crescer como profissionais a partir da contribuição que têm na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

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

Para a realização da investigação em contexto de JI, no decorrer da minha PPS II, utilizei como método de pesquisa a **I-A**.

De acordo com, Almeida (2001), citado por, Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Vieira, S. (2009), I-A é uma metodologia “que ganhou contornos mais definidos na década de 40 do século passado (...) que se revelou bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação” (p.357). É caracterizada por ser dinâmica, socialmente interativa e próxima da realidade pelo predomínio da prática, “da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Stenhouse, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 357). Na I-A a prática e a reflexão possuem uma correlação bastante significativa, na medida em que a prática traz ao de cima vários problemas para resolver, questões para responder e incertezas que se traduzem em oportunidades para refletir (Coutinho et al., 2009).

I-A é um conceito com inúmeras definições, Latorre (2003), citado por Coutinho et al., (2009), faz referência a vários autores. Elliot (1993), que define I-A “como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (p. 360); Kemmis (1984), afirma que a I-A é uma ciência prática, moral e crítica; Lomax (1990), define I-A “como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p.360); Bartalomé (1986), define a I-A

“como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.” (p. 360).

Coutinho et al. (2009), citam outros três autores. Watts (1985), descreve a I-A como sendo um “processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (p. 360). Dick (1999), descreve a I-A como uma “família de metodologias de investigação” que abrange simultaneamente as componentes da ação e da investigação de forma alternada (p. 360). René Barbier (1996) resume a concepção de vários autores considerando que a I-A constitui uma alteração do comportamento e atitude da “postura académica do investigador (...) essa mudança resulta de uma transformação de atitude (...) relativamente à sua própria relação com o mundo.” (p. 361).

Em suma, e como conclusão da pesquisa, Coutinho et al. (2009) referem que a I-A é um “processo de investigação em espiral, interativo e sempre focado na resolução de um problema.” (p.361). Citando Coutinho (2005), Coutinho et al. (2009) acrescentam que a “componente ideológica” da I-A confere-lhe uma “individualidade própria”, justificando assim, a sua “pluri” ou “multi” metodologia.

Coutinho et al. (2009), citando Coutinho (2005), afirmam que a I-A é uma metodologia de **investigação qualitativa**. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação de natureza qualitativa é usada em metodologias que produzem dados descritivos a partir da observação do modo de agir e de pensar dos participantes. A investigação de natureza qualitativa tem na sua estrutura as seguintes características: (1) a origem dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da recolha dos mesmos; (2) os dados recolhidos são de carácter descritivo; (3) nas metodologias qualitativas os investigadores importam-se mais com o processo do que com os resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se sobretudo por compreender o significado que as experiências têm nos participantes (Bogdan & Biklen,1994).

A técnica de investigação utilizada foi a **observação participante** e os instrumentos de recolha de dados foram as **notas de campo diárias, reflexões semanais, e fotografias**. A técnica de observação participante, em conjunto com os instrumentos de recolha de dados permitiram-me chegar à investigação a desenvolver com o grupo. Compreendi que nesta nova etapa o grupo necessitava de desenvolver mecanismos que lhes permitissem adquirir uma maior autonomia. A passagem para o contexto de JI impôs ao grupo mudanças nas suas rotinas diárias, o grupo aumentou e cresceu a necessidade de serem mais autónomos. Na execução do primeiro projeto

apercebi-me da relevância que a MTP tinha na aquisição da autonomia, pois esta dá às crianças os mecanismos necessários para a participação ativa no dia a dia do grupo.

As notas de campo e as reflexões permitiram-me posteriormente analisar os interesses e necessidades das crianças que me possibilitaram a elaboração dos próximos projetos, bem como os resultados dos mesmos.

No decorrer desta I-A, tive em conta os seguintes princípios éticos:

- **“Respeitar cada criança (...) numa perspetiva de igualdade de oportunidades.”**

(Carta da APEI, 2011, p.1): ao longo de todo o processo tentei promover e apoiar todas as crianças da mesma forma, dando-lhes oportunidades de comunicar e participar, ouvindo o que cada uma tinha para dizer e respeitando a sua opinião.

- **“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”**

(Carta da APEI, 2011, p.1): ao longo da PPSII procurei apoiar e dar resposta às necessidades de cada criança, quer de forma individual, quer em grande grupo.

- **“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”**

(Carta da APEI, 2011, p.2): os dados obtidos durante a investigação, notas de campo, reflexões e registos fotográficos foram apenas utilizados para a realização deste relatório.

- **“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”** (Carta da APEI, 2011, p.2): durante esta investigação-ação valorizei sempre os superiores interesses das crianças, tendo sempre em conta os seus reais interesses.

- **“Respeito pela privacidade e confidencialidade”** (Tomás, 2011, p.161): para proteger a identidade das crianças, respeitando a sua privacidade, foram apenas usadas siglas figurativas dos nomes. A confidencialidade da organização que me acolheu para a realização da minha PPSII também foi respeitada, nunca referenciando o seu nome.

- **“Consentimento informada”** (Tomás, 2011, p.164): para a captação de imagens das crianças e para a realização de um portefólio individual da criança foram elaborados dois consentimentos informais, onde constavam os objetivos da investigação, bem como do portefólio individual da criança.

### **3.4. Apresentação, análise e discussão de dados**

De forma a dar resposta aos objetivos do meu estudo, foram tidos em conta os dados recolhidos ao longo de todo o processo de intervenção. Desta forma procedeu-

se a uma análise feita a partir das notas de campo e das reflexões elaboradas a partir das observações.

### 3.4.1. Identificar a autonomia e independência do grupo na realização das tarefas da rotina diária

Para proceder à análise do reconhecimento da autonomia e independência do grupo recorri às notas de campo registadas durante os vários momentos da sua rotina diária, no início da minha intervenção. Depois de juntar esta informação elaborei o gráfico abaixo apresentado. A construção deste gráfico recai sobre a necessidade de compreender o nível de independência e autonomia que o grupo detém no início da prática. Assim, poderei adequá-la de forma a trabalhar os aspetos menos vinculados da independência para com isso o grupo obter uma maior autonomia.

Adquirir a independência em contexto de jardim de infância passa por ser capaz de cuidar de si e usar de forma adequada os utensílios postos à sua disposição. A partir do desenvolvimento e aprendizagem desta capacidade as crianças adquirem noções de tempo e de espaço que são essenciais à construção progressiva da autonomia (Silva et al., 2016).

Observêmos o gráfico:

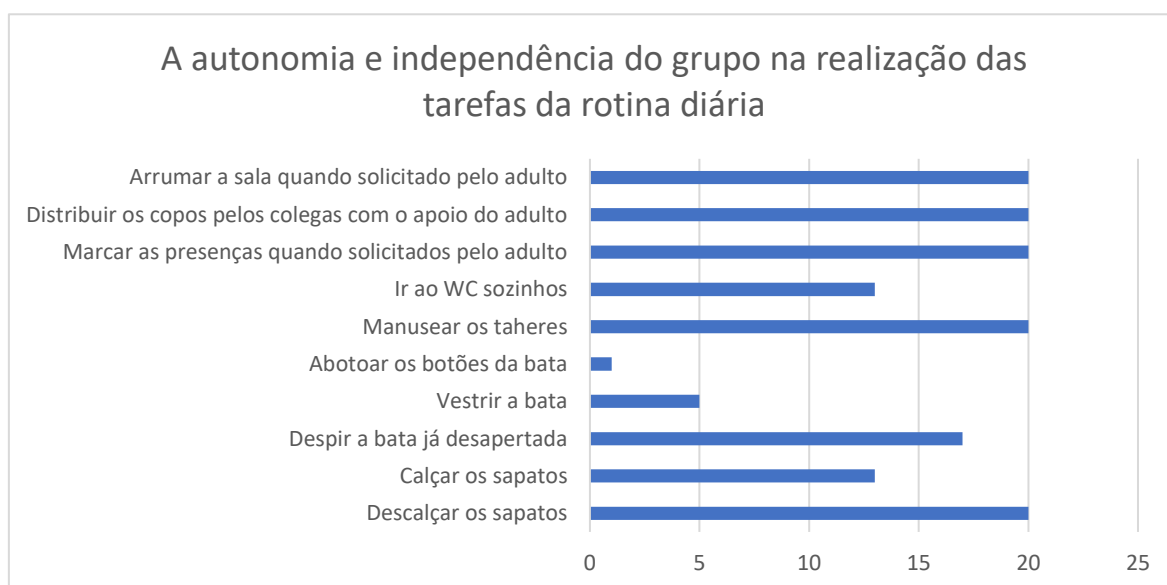


Figura 1 – Gráfico “A autonomia e independência do grupo na realização das tarefas da rotina diária”

Alguns excertos de notas de campo:

*“Depois do momento do repouso as crianças têm de vestir as suas batas e calçar os seus sapatos. Apenas uma das crianças demonstra a capacidade para apertar e desapertar os botões da bata. A educadora a fim de promover a cooperação e entreaajuda entre as crianças pede-lhe que nos ajude a apertar as batas dos colegas. A FB aceita e mostra-se orgulhosa com a sua tarefa.  
- Olha Cátia já consigo por os botões das batas. – FB  
- Boa, já consegues apertar os botões, certo!! – Eu  
- Sim, é isso. – FB” (Nota de campo nº11 – 9 de outubro de 2018)*

*“As crianças regressaram do WC ainda descalças e foram calçar-se. É visível que algumas crianças ainda sentem algumas dificuldades em calçar os seus sapatos de forma autónoma. O PNE vem ter comigo com os sapatos na mão e pede-me ajuda. No momento em eu me preparo para o ajudar a educadora disse-me que não era necessário pois ele conseguia fazê-lo sozinho. Na realidade ele conseguiu, demorou um pouco mais que os outros, mas conseguiu. No fim veio ter comigo e muito timidamente disse-me: Consegui Cátia! Eu mostrei-me satisfeita, pedi-lhe “um dá cá cinco”, deu-lhe um abraço e ele mostrou-se feliz” (Nota e campo nº 13 – 11 de outubro de 2018)*

*“Na hora do almoço as crianças deslocam-se até ao polivalente, (...) e sentam-se nos seus lugares, há ainda algumas crianças perdidas, sem saber onde se sentar. Nesta nova etapa as crianças ainda estão a adaptar-se a esta nova realidade e ainda não têm muita noção de onde é o seu lugar à mesa. Contudo, com a ajuda e apoio do adulto elas conseguiram ultrapassar esta fase. Todas as crianças já comem com faca e garfo, contudo algumas ainda revelam alguma dificuldade no manuseamento dos talheres.” (Nota de campo nº 12 – 10 de outubro de 2018)*

*“A educadora pediu ao grupo que face ao WC fazer chichi e lavar as mãos antes de irem almoçar e pediu-me que os acompanhasse. O facto de o WC de JI ser um espaço novo e de as crianças irem em conjunto para o mesmo torna este momento numa confusão e é necessário que o adulto os acompanhe. As crianças não conseguem esperar pela sua e querem ir todas ao mesmo tempo para a mesma sanita, então o adulto torna-se num mediador que permite facilitar este processo. A educadora revelou-me que é preciso lembrá-los das idas ao WC, pois ainda às crianças que não adquiriram o total controlo dos esfíncteres” (Nota de campo nº14 – 12 de outubro de 2018)*

*“Hoje observei que o grupo marca as suas presenças em umas cartolinas que estão colocadas na parede da sala. (...) A educadora faz a chamada mostrando-lhes as suas fotografias, à medida que a educadora vai mostrando a fotografia, a criança levanta-se, dirige-se à educadora e coloca a sua fotografia. As crianças também são responsáveis por alguma tarefas, como por exemplo, distribuir os copos da água e dá-los aos seus colegas. Quando a educadora pede para a criança responsável pelas águas ir buscar os copos esta desloca-se ao espaço onde estão os copos e entrega-os à educadora para que esta lhe diga a quem deve dar o copo. O copo apenas tem o nome das crianças, por este motivo elas não os sabem distinguir.” (Nota de Campo nº 16 – 16 de outubro de 2018)*

De acordo com o gráfico e com os exertos das notas de campo, **arrumar a sala, marcar presenças e distribuir os copos pelas outras crianças** são competências realizadas por todas as crianças do grupo sem demonstração de dificuldades, porém estas somente são postas em prática quando a adulto as requer. **O manuseamento dos talheres** é uma tarefa executada por todas as crianças, contudo, algumas (a AD, a CB, o FR, o SC, o SB, a TR e o TA) revelam certas dificuldades e necessitam do apoio do adulto. **Descalçar os sapatos** é uma competência onde nenhuma criança revela precisar de ajuda. Todavia, **calçar os sapatos** é uma tarefa onde muitas crianças sentem dificuldades. No grupo apenas treze crianças (o AS, a BC, o DD, a FB, a LC, a LO, a LS, o NM, o PNA, o SC, a TP, o TM e o TA) são capazes de a realizar sem ajuda do adulto, tendo em conta que são sapatos que apertam com velcro ou elásticos. **Ir ao WC sozinhos** é uma prática onde a maioria do grupo revela autonomia. São treze as crianças que o fazem (a AD, o AS, a BC, o DD, a FB, a LC, a LO, a LS, o NM, o PNA, o SB, a TP e o TM) de forma autónoma. Ainda que, no grupo não haja crianças que usem fralda, há crianças (a CB, o FR, a MT, o SC, o PNE, a TR e o TA) que ainda necessitam da chamada de atenção do adulto para irem ao WC. **Despir a bata, previamente desabotoada pelo adulto**, é uma tarefa executada por dezassete crianças (a AD, o AS, a BC, o DD, a FB, o FR, a LC, a LO, a LS, a MT, o NM, o PNA, o PNE, o SC, o SB, a TP, e o TM), apenas a CB, a TR e o TA demonstram dificuldades e necessidade de ajuda para despir a bata, muitas vezes dada por outras crianças do grupo. Ao contrário do despir, **vestir a bata** é uma tarefa executada apenas por cinco crianças (o AS, a FB, a LC, a LO e o PNA), as restantes crianças contam com o apoio do adulto para o fazer. Esta ajuda é dada, por vezes pela FB, que é a única criança do grupo capaz de **abotoar/desabotoar os botões das batas**.

Estas tarefas são postas em prática todos os dias e com a sua execução diária as crianças irão gradualmente fazê-las sem a necessidade do apoio do adulto. Ao

realiza-las o grupo ficará progressivamente capacitado para saber cuidar de si e assumir responsabilidade pela sua segurança e bem-estar. Esta independência proporciona acima de tudo uma apropriação de tempo e de espaço que é fundamental para a aquisição da autonomia.

Assim, decidi privilegiar a minha prática na participação autónoma do grupo nos momentos de planeamento e avaliação conjuntas e nas tomadas de decisões e escolhas feitas de forma autónoma, como podemos verificar nos subcapítulos seguintes.

### **3.4.2. Verificar a participação autónoma do grupo nos momentos de planeamento e avaliação conjunta**

Para desenvolver a capacidade das crianças na participação autónoma do grupo no planeamento e avaliação conjunta, recorri à **MTP**. Esta prática pedagógica pretende incluir as crianças na participação da aprendizagem, permitindo-lhes fazer parte da construção dos seus saberes através do planeamento e avaliação dos projetos realizados.

Durante a minha PPS II desenvolvi com o grupo três projetos: i) **“Porque devemos lavar as mãos?”**; ii) **“Porque pintamos as unhas?”**; e iii) **“Os nossos dentes”**.

Para apresentar, analisar e discutir os dados resultantes da minha prática e consecutivamente dos projetos, elaborei alguns gráficos onde podemos verificar a percentagem de crianças que demonstraram capacidades em participar autonomamente na planificação e avaliação conjunta dos projetos.

Passemos então à interpretação dos gráficos relativos à percentagem da participação autónoma das crianças no planeamento dos projetos:

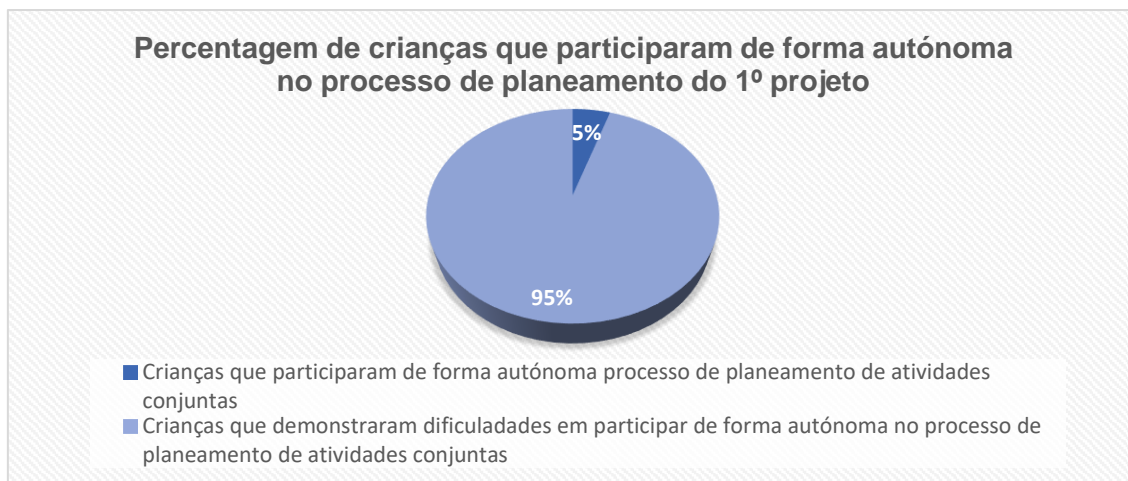


Figura 2 – Gráfico “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento do 1º projeto”

Este gráfico demonstra a percentagem de crianças que participaram autonomamente no planeamento do primeiro projeto realizado. O projeto “Porque devemos lavar as mãos?” surgiu da necessidade que as crianças demonstraram relativamente falta da prática da sua higiene quando iam ao WC. Inicialmente contei-lhes umas histórias e mostrei-lhes algumas umas imagens relacionadas com o tema do projeto, porém quando solicitei a sua participação para planearmos algumas tarefas, apenas a LO se mostrou capaz de o fazer, como podemos verificar no seguinte excerto:

*“Levei imagens com objetos e ações que representam momentos da higiene diária e perguntei ao grupo o que poderíamos fazer com aquelas imagens. Apenas a LO contribuiu com a sua opinião. LO – Com estas imagens podemos fazer assim... e começou a agrupá-las de acordo com a objeto e a ação” (Nota de campo nº4 – 27 de setembro de 2018)*

Os 95%, e como podemos visualizar no gráfico, representam as restantes crianças do grupo, as que de alguma forma, demonstraram dificuldades em participar no processo do planeamento deste projeto de forma autónoma.

*“Trabalhámos neste projeto durante quase três semanas e realizámos algumas atividades propostas por mim, talvez o projeto não fosse aliciante, talvez não tenha conseguido cativar as crianças para participar no planeamento do projeto. O certo é que é a primeira vez que implemento um projeto e pela primeira vez estou a trabalhar com esta metodologia pedagógica e tenho sentido muitas dificuldades em pô-la em prática. Trabalhar com esta metodologia é uma novidade, tanto para mim, como para o*

*grupo. Vou terminar este projeto e partir para o próximo.” (Reflexão semanal – 8 a 12 de outubro)*

Seguidamente, passemos à análise do terceiro gráfico. Este representa a percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no planeamento do 2º projeto “Por que pintamos as unhas?”. Este projeto surgiu no decorrer de uma conversa em grande grupo, quando a FB me questionou:

*“Por que algumas meninas pintam as unhas?, eu gosto de pintar as unhas!, podemos pintar as unhas,? Questionei-me sobre o que poderia fazer durante alguns segundos e depois pensei, talvez seja o mote do próximo projeto. Decidi então questionar o grupo. O que acham, por que é que as meninas pintam as unhas? A LO disse: porque gostam, a FB: porque são vaidosas, o PNA: a minha mãe pinta as unhas. Foi então que decidi iniciar o segundo projeto. O que acham que podemos fazer para descobrir porque é que as meninas pintam as unhas? – questionei. A LO disse que podíamos perguntar as professoras. Depois elaboramos algumas questões e com alguma ajuda da minha parte, selecionámos algumas questões: Por que pintam as unhas? (FB), Qual a cor que mais gostam de pintar as Unhas (PNA e Pintam as unhas dos pés? (TP)” (Nota de campo nº13 – 11 de outubro de 2018)*

Com este excerto podemos verificar o interesse de algumas crianças em participar na construção e planeamento do projeto, nomeadamente, a LO, a FB, o PNA e a TP. Mais crianças participaram na execução do projeto, contudo apenas estas quatro participaram e demonstraram autonomia no momento do planeamento do projeto.

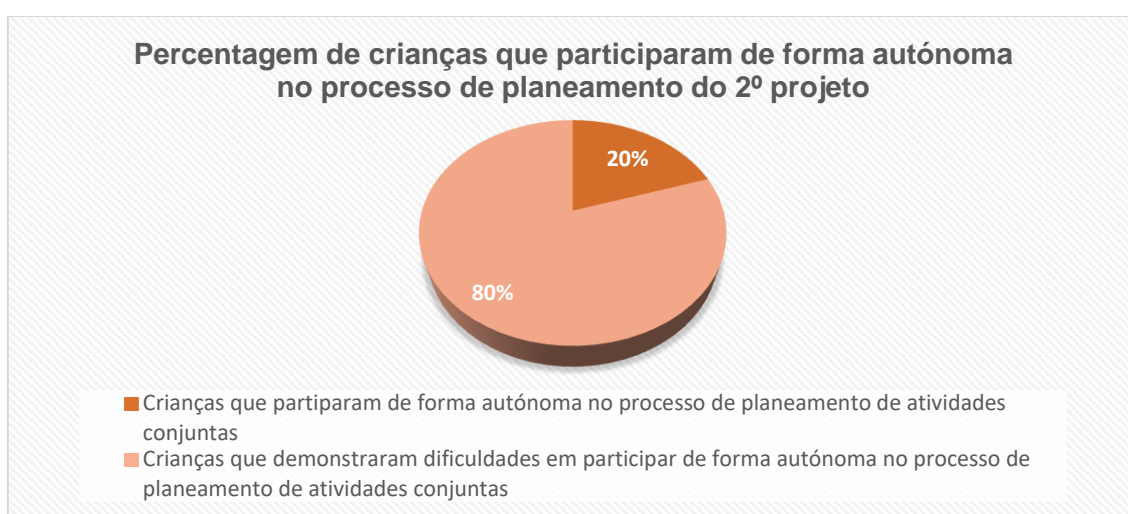


Figura 3 – Gráfico “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento do 2º projeto”

De acordo com este gráfico observamos que 20% das crianças do grupo revelam autonomia no planeamento do projeto. Estes 20% representam quatro crianças do grupo, a LO, a FB, o PNA e a TP, tal como foi referido no parágrafo anterior. Os 80% representam as crianças que demonstraram dificuldades neste processo. Apesar de reduzida, é possível verificarmos que a percentagem de crianças que participaram no planeamento conjunto aumentou de 5% (1 criança) para 20% (4 crianças). O segundo projeto apresenta um crescimento positivo de 15% (3 crianças), o que leva a crer que a prática pedagógica esta a ser assimilada pelo grupo.

De seguida analisaremos o quarto e último gráfico relacionado com a participação autónoma do grupo no planeamento do terceiro projeto “Os nossos dentes”. Este projeto surgiu com a necessidade de as crianças incluírem a higiene oral num dos momentos da sua rotina diária. Como podemos verificar houve um aumento na percentagem de participação do grupo. Neste projeto 45% das crianças participaram de forma autónoma no planeamento do projeto, tal como mostra o seguinte excerto:

*“Hoje sentámo-nos em grande grupo para falarmos acerca no novo momento que irá fazer parte da rotina diária do grupo, a higiene oral. [...] Depois de registarmos os conhecimentos de algumas crianças do grupo acerca deste tema perguntei-lhe o que queria saber sobre este tema, foram muitas as questões colocadas. As crianças estavam a participar e de forma autónoma. [...] Por fim, elaborámos um conjunto de atividade que poderíamos pôr em prática para responder às questões colocadas.”*

*(Nota de campo nº29 – 5 de novembro de 2018)*

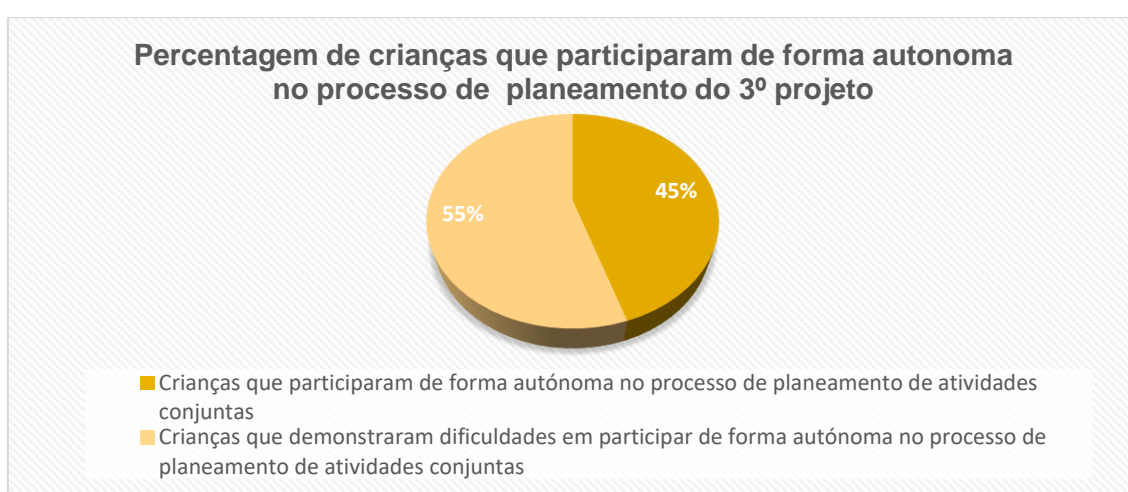


Figura 4 – Gráfico “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento do 3º projeto”

Este gráfico revela que 40% das crianças (8 crianças) demonstraram capacidade de participar autonomamente na planificação do projeto, a AD, o AS, o DD, a FB, a LO, a LS, o PNA, a TP e o TM. Estas crianças contribuíram com ideias, opiniões, sugestões e questões que serviram de base para a execução do projeto. A disponibilidade que estas crianças demonstraram durante o tempo em que decorreu o projeto, a sua pertinência.

Em suma, podemos afirmar que o desenvolvimento dos projetos permitiu a aquisição da capacidade de participar autonomamente no processo de planeamento conjunto. Se compararmos o primeiro gráfico circular com o segundo observamos um crescimento positivo de 15% e quando o comparamos com o terceiro registamos um crescimento de 40%. Ou seja, no início da minha PPS II apenas uma criança participou no planeamento do projeto de forma autónoma, a meio, e com o segundo projeto, o número de crianças aumentou para quatro crianças e no fim do estágio para nove crianças. Com a MTP foi possível integrar um número maior de crianças no planeamento de projetos, tornando-as capazes de participar ativamente no seu processo de aprendizagem.

Seguidamente analisaremos os gráficos referentes à percentagem de crianças que participaram autonomamente no processo de avaliação dos projetos. A avaliação dos projetos teve por base questionar as crianças acerca dos projetos elaborados, como foram postos em prática, as atividades desenvolvidas e o que puderam aprender com o desenrolar dos mesmos. Observemos o primeiro gráfico:

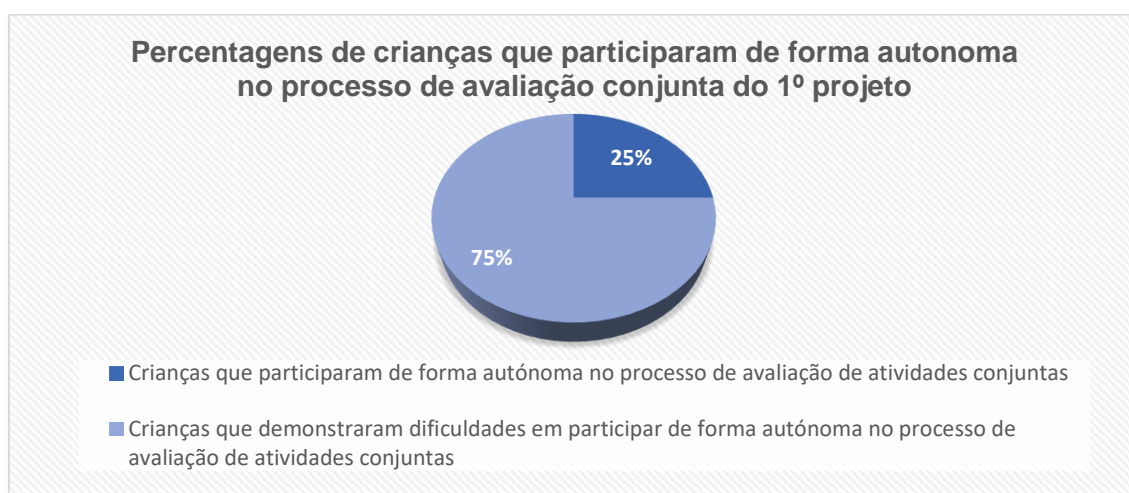


Figura 5 – Gráfico “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de avaliação do 1º projeto”

Este gráfico revela que 25% das crianças (5 crianças) participaram de forma autónoma no processo de avaliação do primeiro projeto. Porém 75% (15 crianças) do

grupo demonstrou dificuldades em intervir neste processo de forma autónoma, participando no momento de avaliação do projeto apenas quando o adulto se colocava alguma questão. Vejamos os excertos seguintes:

*“Hoje sentámo-nos em grande grupo para falarmos do projeto “Porque devemos lavar as mãos?”. Comecei por questionar o grupo o grupo acerca do projeto e o que fizemos durante estas semanas. A LO foi a primeira a responder – Contamos a história d’ O João Porcalhão, brincamos com umas imagens, fizemos um cartaz com os bons e maus hábitos e demos banho aos bebés. [...] A FB referiu que falámos dos bichinhos que andavam nas nossas mãos quando não as lavávamos, a TP disse que o João Porcalhão da história tinha maus hábitos e nós não os devíamos ter por causa dos bichinhos, o PNA completou afirmando que os bichinhos eram micróbios e o AS mencionou também a importância de lavar as mãos depois de ir ao WC, quando vimos da rua e antes e depois de comer.” (Nota de campo nº12 – 10 de outubro de 2018)*

*“Como as restantes crianças não estavam a participar decidi direcionar algumas questões a algumas crianças. Comecei por lhes perguntar se tinham gostado de fazer aquelas atividades, para elas a palavra projeto ainda é um pouco abstrata, por isso falo em atividade. A maioria (CB, AD, DD, FR, MT, NM, PNE, TR, LS) assentiram com a cabeça. Perguntei à LS se ela se lembrava da história d’João e ela respondeu que sim, perguntei se ela queria falar sobre ela e a LS começou muito tímida: “fala de um menino que faz muitos disparates e não lava as mãos, come minhocas e isso são maus hábitos.” O DD também foi capaz de responder quando lhe perguntei por que devemos lavar as mãos: Porque se não as lavarmos ficamos com os micróbios e eles fazem mal.” (Nota de campo nº12 – 10 de outubro de 2018)*

O primeiro excerto revela-nos a participação das cinco crianças de forma autónoma (a LO, a FB, a TP, o PNA e o AS). Estas crianças demonstraram que não só desenvolveram aprendizagens relacionadas com o tema do projeto, como também, foram capazes de participar de forma autónoma na avaliação do projeto. No segundo excerto podemos observar que a maioria das crianças não quis participar, contudo, tanto o DD como a LS, não o fizeram por uma questão de timidez, revelando dificuldades em expor-se perante o grupo. Quando lhes direcionei as questões as duas crianças foram capazes de demonstrar conhecimentos relacionados com a temática do projeto.

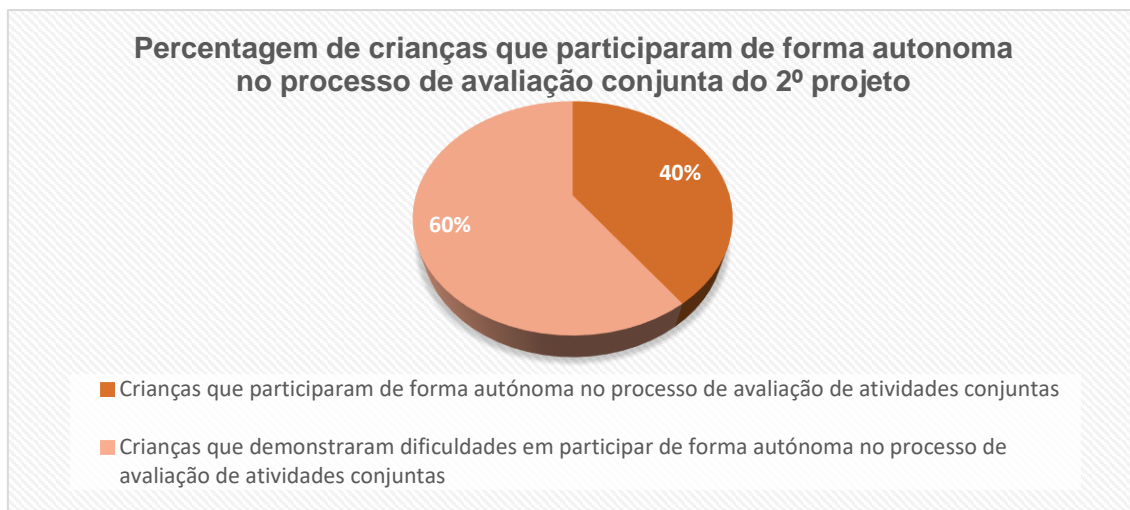


Figura 6 – Gráfico “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de avaliação do 2º projeto”

Com este gráfico podemos analisar que a percentagem de crianças que participaram de forma autónoma na avaliação do segundo projeto “Por que pintamos as unhas?” aumentou. Se no primeiro projeto observamos uma percentagem de 25%, neste registamos uma percentagem de 40% (8 crianças) um aumento de 15% (3 crianças). Observemos o seguinte excerto:

*“Hoje reunimo-nos a área de grande grupo e falámos acerca do projeto que realizámos. Coloquei as mesmas questões: O que mais gostaram?, O que fizeram? E o que aprenderam? A LO foi mais uma vez a primeira a responder: gostei de irmos perguntar às professoras se elas pintavam as unhas; a FB respondeu que o que mais gostou foi de pintar os as unhas dos dedos que fizemos em papel; o PNA partilha da opinião da LO e disse que gostou de ir às outras salas falar com as professoras; o AS disse que gostou de contar as mãos das pessoas (fotografias que tirámos às mãos das educadoras/auxiliares e organizámos numa tabela) e fazer o jogo dos legos (gráfico de barras feito com peças de legas para contabilizar o número de educadoras/auxiliares que pintavam ou não as unhas); a TP e a MT referiram que também gostaram de pintar as unhas, tal como a LS e o DD afirmou ter gostado de colar as fotografias das mãos, contá-las e fazer o jogo do lego. Em relação ao que aprenderam todas elas referiram a construir um gráfico com as peças de lego e a organizar os dados (neste caso as fotografias).” (Nota de campo nº28 – 2 de novembro de 2018)*

Os 60% (12 crianças) demonstram ainda algumas dificuldades em participar nestes momentos. Como na avaliação do projeto anterior tentei colocar questões individualmente a algumas crianças. Verifiquemos o resultado no excerto seguinte:

*“Para perceber se algumas crianças adquiriram alguma das competências propostas com estas atividades decidi colocar-lhes algumas questões. AD queres ir à tabela e contar quantas fotografias têm as unhas pintadas? AD – sim quero. Começou a contar, mas demonstrou algumas dificuldades em compreender a separação que há entre as colunas. O mesmo sucedeu com o PNE, com o SC, com o SB.” (Nota de campo nº 28 – 2 de novembro de 2018)*

*“Quem me surpreendeu foram o FR, o NM e o TM que foram capazes de fazer a leitura da tabela e construir o gráfico de barras com as peças de lego.” (Nota de campo nº 25 – 29 de outubro de 2018)*

Com estes excertos podemos compreender que a LO, a FB, o PNA, a TP, o PNA, a MT, o DD e a LS não só demonstraram capacidade de participar autonomamente na avaliação do projeto, como também contribuíram com opiniões e partilharam os conteúdos que mais gostaram e que aprenderam durante o projeto. As restantes crianças demonstraram dificuldades na participação da avaliação do projeto de forma autónoma e revelaram também algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos trabalhados, contudo houve três crianças o FR, o NM e o TM que apesar de não revelar vontade em participar na avaliação do projeto, conseguiram demonstrar a aquisição dos conteúdos trabalhados. Como referi anteriormente, acredito que a falta de participação nestes momentos revele alguma timidez por parte destas crianças.

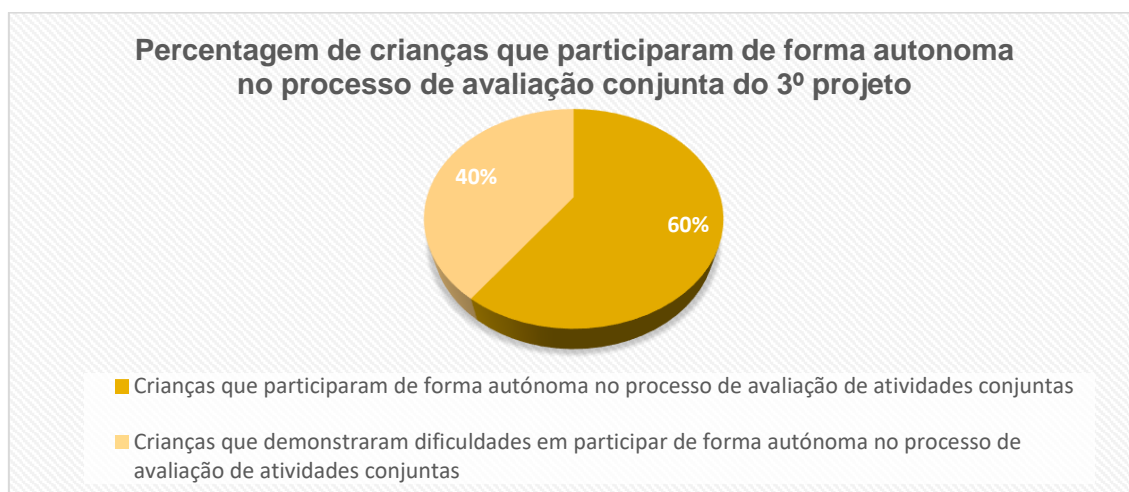


Figura 7 – Gráfico “Percentagem de crianças que participaram de forma autónoma no processo de avaliação do 3º projeto”

Neste gráfico confirmamos que 60% (12) das crianças participaram de forma autônoma no processo de avaliação do projeto “Os nossos dentes”. Em relação ao projeto anterior houve um aumento de 20% (4 crianças). Neste último projeto mais de metade das crianças participaram de forma autônoma na avaliação conjunta do projeto. Todavia, 40% (8 crianças) ainda revelaram algumas dificuldades em participar nestes momentos. Analisemos os excertos que se seguem:

*“Hoje fizemos a nossa última reunião. Durante esta nossa última conversa em grande grupo falámos acerca do último projeto que elaboramos e que acabámos hoje, o último dia de estágio. Mais de metade do grupo participou na avaliação do projeto contribuindo com as suas opiniões. A LO disse que gostou muito de ir visitar o dentista e sentar-se na sua cadeira de dentista, a FB também gostou de ir ao dentista e ver os instrumentos que a Dra. C. nos mostrou, a TP disse que gostou de brincar com a boca e com os instrumentos de dentista que construímos, o PNE e o PNA, partilharam do mesmo gosto. A LS e a FB afirmaram ter gostado de cortar e colar as imagens dos animais que a LS trouxe de casa para observarmos os que têm dentes e os que não têm. O AS e o DD revelaram ter gostado do jogo dos alimentos saudáveis e menos saudáveis para os dentes. O NM e o TM gostaram de separar os animais que têm dentes e os que não têm num gráfico circular. E para finalizar registei as opiniões da AD e da MT que gostaram de provar alguns sabores, principalmente o sumo de laranja que fizemos com as laranjas que a TR trouxe.” (Nota de campo nº 48 – 30 de novembro de 2018)*

*“Quando falámos acerca das aprendizagens feitas também a LO, a FB, a TP, o PNE, o PNA, a LS, o AS, o DD, o NM, o TM, a AD e a MT demonstraram ter adquiridos bastantes conhecimentos com este projeto. A LO referiu que temos de lavar todos os dias para não ficarmos com cáries. A FB disse que a dentista tinha vários instrumentos para tratar dos dentes e quando sentimos dores de dentes temos de lá ir. A TP afirmou que há animais que têm dentes e outros não. O PNA concluiu que as aves têm bico e não dentes e que o elefante tem uns dentes muito grandes e de marfim. O DD falou dos alimentos que são saudáveis e os que são menos saudáveis para os dentes e a AD referiu a importância da língua para sentirmos o sabor dos alimentos.” (Nota de campo nº 48 – 30 de novembro de 2018)*

*“Durante esta conversa houve crianças que não quiseram partilhar nenhuma opinião ou parecer: a BC, a CB, a LC, o SC, o SB, a TR, o FR e o TA. Como fiz nos outros momentos de avaliação dos projetos tentei chamá-los para tentar compreender*

*se queriam dizer algo sobre estes projetos, mas eles apenas consentiam com a cabeça ou simplesmente não falavam.” (Nota de campo nº48 – 30 de novembro de 2018)*

Resumindo, podemos afirmar que a elaboração dos projetos foi positiva para o desenvolvimento da participação autónoma nos momentos de avaliação conjunta dos mesmos. Comparando o primeiro gráfico (25%) com o segundo gráfico (40%) houve um aumento de 15%, ou seja, mais três crianças demonstraram capacidade de participar de forma autónoma no processo de avaliação do projeto. Quando comparamos o segundo gráfico com o terceiro observamos um aumento de 20%, o que revela que mais quatro crianças participaram neste processo. Assim, sendo desde que começamos os projetos houve um aumento de 35%, ou seja, de sete crianças. A implementação do MTP, tal como, na participação autónoma do grupo no processo de planeamento, revelou-se essencial na aquisição de autonomia na participação do processo de avaliação.

Em síntese, é possível afirmar que a execução dos projetos inseridos na prática pedagógica da MTP resultou de forma positiva, permitindo que um maior número de crianças pudesse participar autonomamente na elaboração dos projetos, bem como, na construção da sua aprendizagem.

### **3.4.3. Perceber a autonomia do grupo na tomada de decisões e escolhas**

Durante a execução dos projetos foi simultaneamente possível observar uma evolução positiva no que diz respeito à tomada de decisões e escolhas. A participação autónoma do grupo nos momentos de planeamento conjunto, deu-lhes a possibilidade de pôr em prática estas competências, permitindo ao grupo ganhar mais confiança e segurança em si próprios, enquanto agentes construtores das suas aprendizagens.

Analisemos os seguintes gráficos que nos mostram esta evolução positiva. O primeiro gráfico circular refere-se à tomada de decisões e escolhas no início e meio da PPS II e o segundo do meio até ao final da PPS II. Observemos os dados recolhidos:

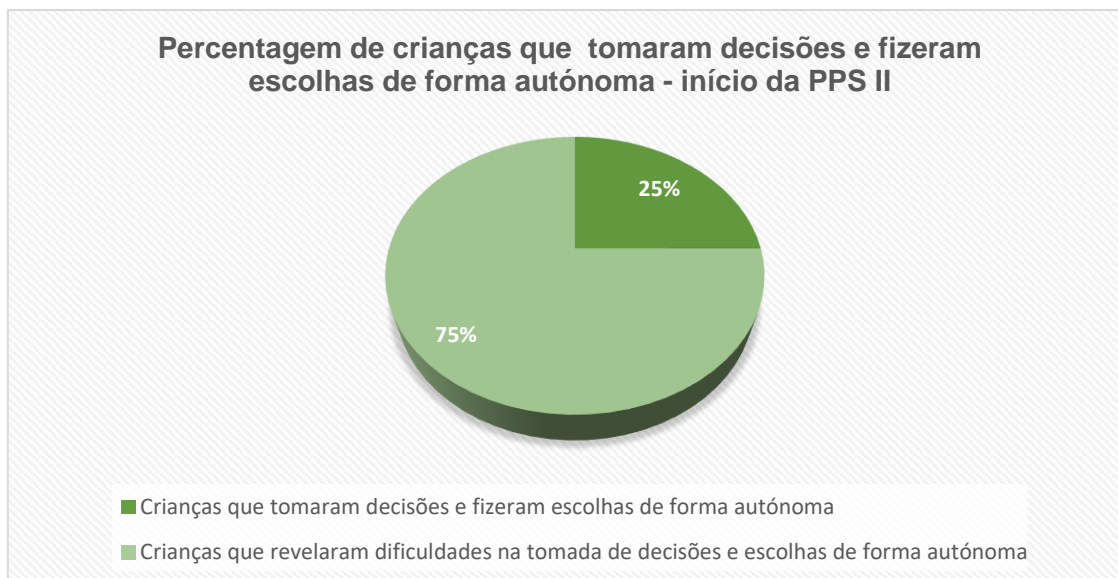


Figura 8 – Gráfico “Percentagem de crianças que tomaram decisões e fizeram escolhas de forma autónoma, no início da PPS II”

Este gráfico as percentagens de crianças que participaram de forma autónoma no processo de planeamento conjunto dos primeiro e segundo projetos. Como verificamos no gráfico 75% (15 crianças) demonstravam dificuldade na tomada de decisões e escolhas, enquanto 25% (5 crianças) já revelavam ter capacidades de tomar decisões e fazer escolhas de forma autónoma. Reparemos nos seguintes excertos:

*“O planeamento deste primeiro projeto [(Por que devemos lavar as mãos?)] contou com a participação de apenas uma criança a LO. A LO foi a única criança do grupo que revelou ser capaz de participar de forma autónoma no planeamento de uma atividade do projeto, contribuindo com a sua opinião. Quando perguntei ao grupo o que podíamos fazer com as imagens que trouxe a LO levantou-se e mostrou-me que podíamos fazer conjuntos com as imagens, associando as ações aos objetos.”*  
(Reflexão semanal – 8 a 12 de outubro de 2018)

*“O segundo projeto surgiu de uma questão colocada pela FB (Por que é que as meninas pintam as unhas?) perguntei-lhe se ela queria descobrir o porquê e disse que sim. (...) Perguntei ao grupo o que poderíamos fazer para responder a esta questão, a LO, a TP, a FB e o PNA propuseram fazer perguntas às educadoras e auxiliares do colégio e pintar as unhas.”* (Reflexão semanal – 29 de outubro a 2 de novembro de 2018)

Com estes excertos podemos afirmar que, no primeiro e segundo projetos houveram cinco crianças a demonstrar a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas

de forma autónoma. No primeiro projeto a LO quando decidiu participar na atividade, escolhendo o que podíamos fazer com as imagens. No segundo projeto a LO, a FB, a TP e o PNA quando propuseram atividades que dariam respostas às questões do projeto.

De seguida analisaremos último gráfico que apresenta a média das crianças que participaram autonomamente no processo de planeamento e avaliação conjunta do terceiro projeto. De acordo com o gráfico seguinte 60% (12 crianças) foram capazes de tomar decisões e fazer escolhas de forma autónoma nos momentos de planeamento e avaliação conjunta dos projetos, Todavia, 40% (8 crianças) ainda demonstraram dificuldades em fazê-lo. Observemos o gráfico e os excertos que se seguem:

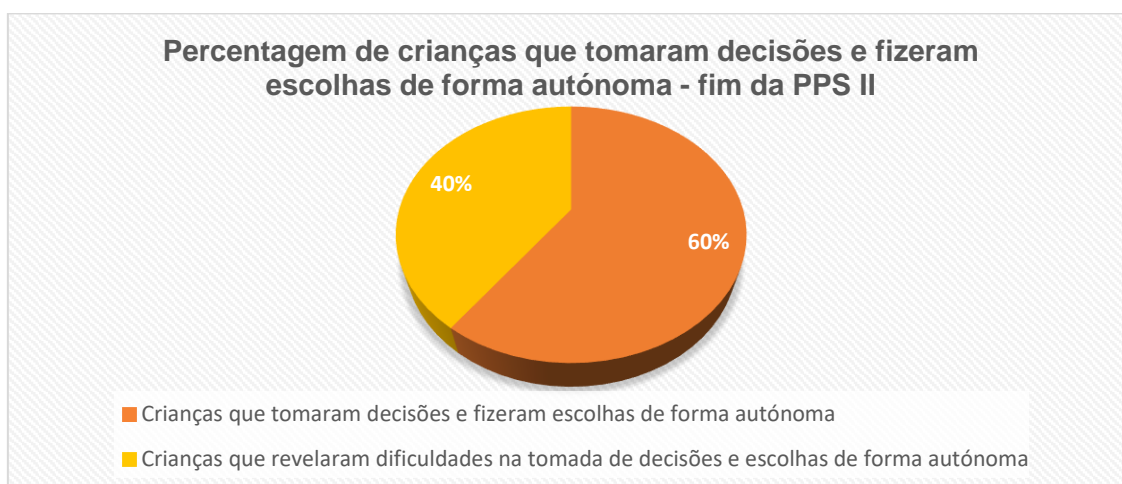


Figura 9 – Gráfico “Percentagem de crianças que tomaram decisões e fizeram escolhas de forma autónoma, no fim da PPS II”

*“Várias crianças quiseram participar no planeamento deste projeto (Os nossos dentes), nomeadamente, a AD, o AS, o DD, a FB, a LO, a LS, a MT, o NM, o PNA, o PNE a TP e o TM. No momento em que nos reunimos para decidir as atividades que podíamos realizar a LO, a FB, o PNA e a TP contribuíram com as suas opiniões, referindo que podíamos fazer uma boca grande, com instrumentos de dentista, podíamos ir ao dentista, ver nos livros e fazer jogos. (...) Quando distribuimos as tarefas às crianças acima nomeadas, cada uma escolheu de forma autónoma a atividade em que queriam participar.” (Reflexão semanal – 5 a 9 de novembro)*

*“Hoje a LS trouxe imagens de animais que encontrou numa revista. Mostrei as imagens ao grupo e perguntei-lhes o que podíamos fazer com elas, a LS disse que podíamos recortá-las e a FB sugeriu colá-las numa folha, perguntei-lhes se queriam*

*fazer um cartaz para colocarmos no canto do nosso projeto, ambas aceitaram e sentaram-se a mesa a executar a sua a sua tarefa.” (Nota de campo nº 35 – 13 de novembro de 2018)*

*“Quando o AS estava a descrever o desenho que tinha feito acerca do projeto, explicou-me que tinha desenhado alguns animais que tinham dentes. Perguntei-lhe: E todos os animais têm dentes?, ao que ele respondeu, não sei, mas podemos ver no livros.” (Nota de campo nº31 – 7 de novembro de 2018)*

Depois de analisarmos o gráfico e observarmos estes excertos podemos afirmar que a tomada de decisões e escolhas feitas pelo grupo aumentou de forma gradual. Comparativamente com o primeiro gráfico (25%) houve um aumento de 35% para o segundo gráfico (60%). Este aumento do número de crianças reflete-se num alargamento de oportunidades de escolhas e tomadas de decisões que o grupo terá sobre as suas aprendizagens. Esta participação, para além de desenvolver a autonomia das crianças, amplia o seu bem-estar e a sua segurança, tornando-as mais capazes de tomar iniciativa e responsabilidade (Segundo Silva et al., 2016). Tal como foi possível observar no momento de avaliação do último projeto:

*“Durante a última reunião lembrámos os projetos elaborados no decorrer da minha PPS II. Fiquei surpresa com a participação das crianças neste diálogo e com a sua tomada de iniciativa. Mesmo as crianças que se mostravam mais tímidas no início (a LS, O NM, a AD, DD, o PNE e o TM) participaram lembrando o que fizemos, o que aprendemos e o que mais gostaram de fazer. [...] Só posso concluir que a Metodologia de Trabalho de Projeto se traduziu numa mais-valia para o grupo.”*  
*(Reflexão semanal – 26 a 30 de novembro de 2018)*

Em suma, e respondendo à questão que dá título a este relatório, posso afirmar que sim, a MTP potencia a aquisição da autonomia. Depois de analisarmos os gráficos verificamos que a maioria das crianças do grupo adquiriram a capacidade de participar de forma autónoma na elaboração de projetos, tomando decisões e fazendo escolhas acerca do que queriam saber e fazer. Ao participarem no planeamento e avaliação dos projetos as crianças iam progressivamente tomando consciência de que as suas opiniões eram valorizadas e isso dava-lhes confiança e segurança para intervirem nestes momentos.

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

| | ' | | ' |

Este capítulo tem como objetivo principal caracterizar as dimensões mais relevantes vividas nos contextos da UC, PPS I e II, em contexto de creche e JI, que foram essenciais para as minhas aprendizagens quer a nível pessoal, como profissional. Desta forma irei descrever algumas considerações respeitantes à intervenção e acerca da investigação identificadas nos dois contextos de estágio.

A PPS I e II decorreram na mesma organização. A organização opta por usar modelos pedagógicos mistos, ou seja, cada educadora tem autonomia para desenvolver uma metodologia que considere ser adequada, quer à sua prática profissional, quer à satisfação dos interesses e necessidades das crianças. Tanto a educadora de creche, como a educadora de JI, optam por modelos pedagógicos construtivistas, onde o ensino e aprendizagem se constroem conjuntamente com o adulto e a criança, passando por uma partilha de saberes e pela promoção da participação ativa das crianças na estruturação dos seus conhecimentos.

A prática desenvolvida no contexto de creche resultou das observações diárias e respetivas notas de campo que evidenciavam os interesses e necessidades do grupo. A partir desses interesses e necessidades foram desenvolvidos três projetos, que permitiram ao grupo desenvolver um conjunto de aptidões, desde o envolvimento no projeto a partir de uma participação ativa, ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e à aquisição de novos conceitos inerentes aos projetos. Porém, no decorrer da minha intervenção observei que o grupo atravessava uma fase intrínseca ao processo de crescimento: a fase das birras, sendo este o ponto de partida para a minha investigação. Assim, desenvolvi uma investigação-ação, que tinha em vista perceber qual o papel do adulto nos momentos de birra. Com o auxílio da literatura compreendi que o papel do adulto é acima de tudo apoiar a criança nestes momentos dando-lhe as ferramentas essenciais à autorregulação do seu comportamento. Devo salientar que esta passagem pela creche foi fundamental para o desenvolvimento da minha prática enquanto futura educadora. Numa fase inicial tinha algum receio, pois não conseguia compreender como seria possível desenvolver projetos com crianças tão pequenas, contudo, verifiquei quando adaptamos a nossa prática ao grupo é possível.

Devido à minha atividade profissional, como auxiliar de ação educativa, tive e tenho, bastante prática em contexto de creche, no qual me sinto muito à vontade, porém, a falta de contacto com a valência de JI deixou-me um pouco insegura. Ao de iniciá-la, muitas foram as dúvidas e receios que senti referentes a esta faixa etária. Ainda assim, o grupo cativou-me e isso foi facilitando o processo de integração. A prática em contexto de JI partiu também, das observações, notas de campo e reflexões realizadas. Apoiando-me nelas fui-me apercebendo dos interesses e necessidades do grupo e estes serviram de base para dar início aos projetos propostos pela UC de PPS II. Os projetos

foram assentes na MTP. Para tentar compreender esta metodologia de trabalho pesquisei alguns documentos, porém não foi fácil implementar esta metodologia com um grupo que não tinha por hábito trabalhá-la. A minha falta de prática nesta valência associada à inexperiência, tanto minha como do grupo, em trabalhar com esta metodologia dificultou o início dos projetos. Contudo, o grupo e eu fomos apropriando desta nova forma de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do último projeto foi bastante produtivo.

Com o decorrer dos projetos surgiu a temática que daria origem à minha investigação em contexto de JI. A falta de autonomia que o grupo revelava em participar no planeamento e avaliação dos projetos e em tomar decisões e fazer escolhas levou-me à escolha da minha investigação. Assim, desenvolvi uma I-A, da qual consegui observar os resultados do grupo.

*“Levei várias imagens e materiais que utilizamos diariamente sobre os hábitos de higiene. Pedi às crianças para se sentarem em roda e coloquei as imagens no chão. Depois perguntei-lhes o que poderíamos fazer com aquelas imagens. O grupo permaneceu algum tempo em silêncio, até que a LO disse: podemos dizer o que vemos nas imagens. Eu disse que sim e cada um dizia o que via nas imagens. Todos participaram. Depois voltei a perguntar: E agora que mais podemos fazer com as imagens? Ninguém respondeu e eu propus agruparmos as imagens: por exemplo, o objeto à ação.” (Nota de campo nº4 – 27 de setembro de 2018)*

*“O desenho da boca que fizemos em conjunto contou com a participação de várias crianças do grupo: a LO, o AS, a FB, o PNA, o PNE, a TP, a AD, o DD, o FR, a LS, a LC, o TA, o NM e a BC. Todos participaram com ideias para completar o desenho.*

*Penso que, tanto o grupo como eu, conseguimos que com o apropriar desta metodologia. A participação do grupo tem vindo a ser cada vez maior nos momentos de planificação de atividades e projetos.” (Reflexão diária nº30 – dia 6 de novembro*

Relativamente ao trabalho em equipa saliento todo o apoio que deram na realização dos meus estágios, tanto em creche como em JI, mantive-me integrada na equipa educativa que permitiu observar, refletir, avaliar e planificar. Considero o trabalho em equipa fundamental para obter bons resultados. Creio que esta união entre membros da equipa seja também uma mais-valia para o bem-estar do grupo de crianças que se vão apercebendo que a ação praticada é coerente e regulada. Esta perceção dá às crianças a confiança necessária e promissora para o ensino e aprendizagem.

Promover uma relação de proximidade e confiança com as famílias é também essencial à criança, pois fá-la sentir-se mais segura. Creio que esta relação foi

estabelecida em ambos os contextos, tanto as crianças como os adultos, viam-me como um adulto de referência à sala, partilhando várias situações e opiniões comigo.

Segundo Costa e Caldeira (2015), ser educador de infância é: “ter encontrado a sua identidade profissional. É saber que se está preparado para abraçar tal profissão, desígnio esse que obriga à aquisição de habilitações necessárias ao exercício dessa ocupação. Mas a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio.” (p.126). Acredito que esta práticas pedagógicas contribuíram muito para o desenvolvimento da minha identidade profissional, dando-me ferramentais essenciais para o meu futuro como educadora de infância. Porém, considero que a identidade profissional de um educador de infância não é estática, e vai-se construindo ao longo de toda a sua carreira enquanto profissional de educação. Portanto, sinto que é fundamental continuar a aprender, a evoluir e a aperfeiçoar os meus conhecimentos, num processo de interação com toda a comunidade educativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

O presente capítulo pretende apresentar uma síntese dos conteúdos mais significativos das minhas PPS I e II para a construção da minha profissionalidade.

A experiência em contexto de creche foi bastante prazerosa. O vínculo que criei com o grupo, a evolução que podia observar diariamente, as novas conquistas e aprendizagens deixaram-se fascinada com esta valência. Cada dia que passava era possível contemplar uma nova palavra, um novo comportamento, uma nova aquisição e todos os dias havia uma novidade. Esta capacidade que as crianças revelam em “crescer” diariamente revelou-se ser, para mim, um dos aspetos mais atraentes no trabalho em creche. A experiência em jardim de infância foi também muito importante para mim. À semelhança da creche, desenvolvi com o grupo de jardim de infância uma relação positiva, baseada nos afetos e na confiança. Considero ter respeitado a individualidade de cada criança, proporcionando oportunidades iguais para todos e adequando sempre a minha prática aos interesses e necessidades do grupo. Porém, este processo, não se fez apenas das relações estabelecidas com as crianças, os adultos que fizeram parte desta jornada foram fundamentais. A partilha, o ensinamento, o encorajamento que me transmitiram deram-me segurança, confiança e à vontade para agir na prática. Ensinaamentos que me fizeram crescer um pouco mais e que levarei para o futuro.

Também o processo reflexivo que fez parte dos dois estágios e revelou-se essencial ao meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto futura educadora de infância. A reflexão faz-nos questionar acerca do que fazemos e como fazemos e permite-nos aprender, melhorar e crescer.

No que refere ao investigação-ação realizada, considero ter aprendido bastante, sobretudo acerca da metodologia de trabalho de projeto. Através das minhas leituras e pesquisas adquiri novos conhecimentos e adaptei-me a um novo modelo pedagógico que potenciava a aprendizagem ativa das crianças, bem como, o desenvolvimento da sua autonomia.

Nem sempre foi um processo fácil, mas considero que a nossa predisposição para aprender foi, é e será sempre essencial para evoluirmos enquanto profissionais e espero que daqui para a frente seja cada vez maior e enriquecedora, pois só assim seremos educadores de infância.

## REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cervi, G. V. & Grimm, V. (2009). *Formação do sujeito autônomo: um jeito de olhar a escola na sociedade de controle*. v.4, nº1, p.53-71
- Chokler, M. H., (2015). *O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática*. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 9-11.
- Doron, R., Parot, F. (1998). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores, pp: 99-100
- Ferri, G. (2015). *O papel dos adultos nos processos educativos*. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 35-37
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e responsabilidade. A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". *APEI*, Nº 28, 35-37
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP.
- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & educar*, 19, 106-115
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, R. e Siqueira, J. (2004). *Autonomia e Vulnerabilidade na Vidados Adolescentes*
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar –Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299.

- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus soci@l*, 1(2), 47-65.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolaresna transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de Mestrado).Retirada da Universidade de Lisboa
- Silva, I. L. (2011). Das voltas que o projeto dá...Da investigação às práticas, 1 (3) 118 – 132
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras. Lisboa: Texto
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação

## **Documentos orientadores consultados**

Projeto educativo

Projeto pedagógico de sala