

0 PAPEL DO EDUCADOR NO
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA
CRIANÇA, NUMA SALA DE 3 ANOS,
SEGUNDO O MODELO *HIGHSCOPE*

Joana Aguiar

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

2024-2025



O PAPEL DO EDUCADOR NO
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA
CRIANÇA, NUMA SALA DE 3 ANOS,
SEGUNDO O MODELO *HIGHSCOPE*

Joana Aguiar

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

Orientador: Joana Dias

Júri

Presidente: Ana Caseiro

Arguente: Dalila Lino

Orientador: Joana Dias

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho representa uma etapa importante da minha formação acadêmica, que contou com o incentivo e apoio de várias pessoas, para as quais pretendo expressar algumas palavras de agradecimento.

À minha família, particularmente, à minha mãe e ao meu irmão, por serem o meu suporte emocional, acreditarem em mim e motivarem-me a não desistir deste meu objetivo formativo.

Às minhas amigas Catarina, Raquel e Mariana, por me motivarem e proporcionarem momentos de descontração que foram essenciais para todo o meu percurso.

Às minhas amigas de curso, Rita e Bruna, por todo o apoio, dúvidas esclarecidas, momentos de partilha e risadas. Em especial, à Ana Sofia Silvestre e Ana Tiago Laborim por todo o apoio, conselhos e motivação que me deram ao longo desta caminhada, permitindo-me expressar e ajudando-me a ultrapassar ansiedades, preocupações e dificuldades que advinham do meu percurso.

À professora Joana Dias por todo o acompanhamento dado ao longo das Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS), disponibilidade, incentivo, palavras de apoio e uma orientação que foi crucial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

De uma forma geral, às pessoas que se cruzaram no meu percurso formativo, nomeadamente, professores, que contribuíram para a aprendizagem construída ao longo desta caminhada, que iniciou há 5 anos.

À equipa educativa da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), que me acolheu de braços abertos e contribuiu para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância (EI), através da partilha de experiências e conhecimentos, momentos de qualidade e disponibilidade para esclarecerem todas as minhas dúvidas.

A todas as crianças da minha vida e àquelas que se cruzaram comigo ao longo desta caminhada, que me permitem crescer enquanto profissional e, sobretudo, enquanto pessoa. Foram a minha motivação, permitiram-me, em cada interação, abraço ou sorriso, adquirir a força necessária para ultrapassar um dos momentos mais difíceis deste percurso e são a principal razão para ter dado início a esta caminhada.

E por fim, obrigada a mim, por ter acreditado na minha pessoa e naquelas que me ajudaram a não desistir deste sonho, que tenho desde pequena, e que está cada vez mais perto de se concretizar.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Considerado um documento reflexivo, assinala a prática pedagógica supervisionada experienciada, numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças com três anos de idade. Deste modo, pretendo descrever, fundamentar, analisar e avaliar a prática pedagógica desenvolvida neste contexto educativo, especificamente, a caracterização do contexto educativo e dos respetivos intervenientes, as intenções definidas para a prática, a investigação desenvolvida e, consequentemente, a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

No decorrer da PPSII, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre a temática da autonomia. O conceito de autonomia é crucial no desenvolvimento das crianças, sendo que, o educador exerce um papel fundamental na promoção deste mesmo conceito. Como tal, o presente relatório de investigação tem como tema “O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, numa sala de 3 anos, segundo o modelo *HighScope*”, para o qual foram definidos os seguintes objetivos: (i) compreender as conceções da equipa da sala sobre o desenvolvimento da autonomia no jardim de infância; (ii) identificar estratégias de ação, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança; e (iii) compreender de que modo é que o modelo *HighScope* promove a autonomia das crianças. Para a presente investigação foi adotada uma abordagem de natureza qualitativa, com incidência do método de estudo de caso, através de técnicas de recolha de dados como a observação direta participante, entrevistas realizadas, tanto à educadora de infância, como à auxiliar de ação educativa da sala, os registos fotográficos, conversas informais com a equipa de sala e a análise documental, por meio de instrumentos como as notas de campo, guião das entrevistas e fotografias.

Os resultados apontam para a importância que o papel apoiante e mediador do educador tem no desenvolvimento da autonomia das crianças, por exemplo, ao incentivar a capacidade de resolução de conflitos por parte das mesmas. Além disso, o modelo *HighScope* revelou-se como facilitador deste desenvolvimento, principalmente por meio dos princípios como a rotina diária e a aprendizagem pela ação, assim como o trabalho

articulado da equipa educativa de sala que, através da comunicação e reflexão, contribuem para o sentimento de segurança da criança que, conseqüentemente, influencia o desenvolvimento da autonomia da mesma.

Palavras-Chave: Aprendizagem pela ação; Autonomia; Crianças; Modelo *HighScope*

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPSII) curricular unit of the Master's Degree in Pre-School Education (MEPE) at the Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Considered a reflective document, it marks the supervised pedagogical practice experienced in a kindergarten room with a group of three-year-old children. In this way, I intend to describe, justify, analyze and evaluate the pedagogical practice developed in this educational context, specifically, the characterization of the educational context and the respective interveners, the intentions defined for the practice, the research developed and, consequently, the construction of my professionalism as a future kindergarten teacher.

During PPSII, I became interested in researching the subject of autonomy. The concept of autonomy is crucial to children's development, and the educator has a fundamental position in promoting this concept. As such, the theme of this research report is “The educator's role in the development of children's autonomy in a 3-year-old classroom, according to the *HighScope* model”, for which the following objectives were defined: (i) understand the conceptions of the class team about the development of autonomy in kindergarten; (ii) identify action strategies that promote the development of children's autonomy; and (iii) understand how the *HighScope* model promotes children's autonomy. For this research, a qualitative approach was chosen, using the case study method, through data collection techniques such as direct and participant observation, interviews with both the kindergarten teacher and the classroom assistant, photographic records, informal conversations with the classroom team and documentary analysis, through instruments such as field notes, interview scripts and photographs.

The results point to the importance of the educator's supportive and mediating role in developing children's autonomy, for example by encouraging their ability to resolve conflicts. In addition, the *HighScope* Model has been shown to improve this development, mainly through principles such as the daily routine and learning by doing, as well as the articulated work of the classroom team which, through communication and reflection, contributes to the child's feeling of security which, consequently, influences the development of their autonomy.

Keywords: Learning by doing; Autonomy; Children; *HighScope* Model

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Caracterização do meio envolvente	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	8
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	9
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	11
2.6. Caracterização das famílias	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	15
3.1. Intenções para com as crianças	16
3.2. Intenções para com as famílias	19
3.3. Intenções para com a equipa educativa.....	20
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	22
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	23
4.2. Revisão de literatura	25
4.2.1. O conceito de autonomia da criança	25
4.2.2. O processo de desenvolvimento de autonomia segundo o Modelo <i>HighScope</i> 27	
4.2.3. O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança.....	31
4.3. Roteiro metodológico e ético	33
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	35
4.4.1. Conceito de autonomia e a sua importância na educação de infância	35
4.4.2. Estratégias promotoras de autonomia	37
4.4.3. Promoção de autonomia segundo o modelo <i>HighScope</i>	43
4.4.4. O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, segundo o modelo <i>HighScope</i>	45

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	61
ANEXO A – Portefólio Individual.....	62
ANEXO B – Guião das entrevistas à EI e à AAE	64
ANEXO C – Transcrição da entrevista à Educadora de Infância.....	67
ANEXO D – Tabela relativa à rotina da sala J.I.1	75
ANEXO E – Tabela de informações relativas ao grupo de crianças da PPSII.....	79
ANEXO F – Tabela de informações relativas às famílias das crianças	81
ANEXO G – Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa.....	83
ANEXO H – Tabela da análise de conteúdo das entrevistas à EI e à AAE	92
ANEXO I – Roteiro ético	104
ANEXO J – Carta de Apresentação às famílias	111
ANEXO K – Consentimento informado para a captura de imagens das crianças	113
ANEXO L – Consentimento informado para a elaboração do portfólio da criança.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta inicial e final da sala J.I.1	11
Figura 2 – Criança a vestir o casaco	38
Figura 3 – Criança a arrumar os materiais.....	41

LISTA DE ABRVIAATURAS

AAE	Auxiliar de ação educativa
EI	Educadora de infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JJ	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PPS	Prática(s) Profissional(is) Supervisionada(s)
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório de investigação é desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), presente no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

A PPSII teve a duração de aproximadamente 4 meses, tendo iniciado dia 30 de setembro de 2024 e terminado a 24 de janeiro de 2025 e incidiu numa sala com 19 crianças, cuja idade são 3 anos. Como tal, o relatório de investigação do presente trabalho pretende ir ao encontro da problemática “O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, numa sala de 3 anos, segundo o modelo *HighScope*”, através dos seguintes objetivos delineados para a investigação: (i) compreender as conceções da equipa da sala sobre o desenvolvimento da autonomia no jardim de infância; (ii) identificar estratégias de ação, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança; e (iii) compreender de que modo é que o modelo *HighScope* promove a autonomia das crianças.

De modo a alcançar os objetivos supramencionados, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, através do método estudo de caso, para o qual foram mobilizadas técnicas de recolha de dados como a observação direta participante, entrevistas realizadas, tanto à educadora de infância (EI), como à auxiliar de ação educativa (AAE) da sala, os registos fotográficos, conversas informais com a equipa de sala e a análise documental, por meio de instrumentos como as notas de campo, guião das entrevistas e fotografias.

No decorrer da PPSII, foi elaborado o Portefólio Individual (cf. Anexo A – Portefólio Individual), no qual constam as notas de campo, as reflexões semanais, as planificações de propostas de atividades e o portfólio individual de uma criança do grupo. No que concerne à estrutura do presente trabalho, esta é composta por: (i) a caracterização da ação educativa contextualizada, abordando o meio envolvente da organização socioeducativa, o próprio contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e respetivas famílias; (ii) a análise reflexiva da intervenção, onde são detalhadas as intenções para a ação com as crianças, família e respetiva equipa educativa; (iii) a investigação em Jardim de Infância, onde é apresentada a identificação e fundamentação da problemática, a revisão da literatura sobre a problemática emergente, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão dos dados; (iv) a construção

da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; (v) as considerações finais; (vi) as referências bibliográficas mobilizadas ao longo do trabalho; e (vii) os anexos que foram sendo referenciados ao longo do presente relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo pretende-se explicar a caracterização do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPSII na valência de Jardim de Infância (JI), caracterizando o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias, com base na análise de documentos como o Projeto Educativo de Escola, observação direta, notas de campo, conversas informais com a educadora e a entrevista realizada à mesma.

2.1. Caracterização do meio envolvente

A organização socioeducativa onde decorreu a prática em contexto JI, situa-se na Área Metropolitana de Lisboa, no Distrito de Lisboa, especificamente no Município de Oeiras.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (s.d.), a organização situa-se perto de um Hotel e de um Centro Empresarial, ainda que, ao redor da organização encontra-se uma vasta área habitacional.

Silva et al. (2016) realça que, a criança, ao reconhecer o meio envolvente, desenvolve o sentido de pertença, de responsabilidade e consciencialização, relativamente ao cuidado a ter com o meio ambiente, ainda assim, o meio envolvente desta organização é caracterizado pela aproximação a um terreno com vegetação espontânea, o que dificulta o acesso e, conseqüentemente, a exploração por parte das crianças. Ainda importa referir que o comércio local, perto da organização, é caracterizado pela existência de um estabelecimento de restauração. Existe um fácil acesso à organização socioeducativa por meio de transportes públicos, embora o espaço ao redor também proporcione fácil acesso a estacionamento para automóveis. Importa ainda referir que a organização socioeducativa é rodeada por arruamentos (Projeto Educativo de Escola, s.d.).

Por observação direta, foi possível constatar que, o nível socioeconómico característico do meio envolvente são, predominantemente, estatutos médios e altos.

O meio envolvente constitui-se, por observação direta, como uma zona calma e de fácil acesso, seja através de transportes ou veículo próprio, ainda que a grande maioria se desloque através de veículo automóvel até à organização.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto onde decorreu a PPSII é uma instituição particular que engloba desde a valência de creche até ao 1º ciclo, tendo iniciado, no presente ano letivo, esta última valência com uma turma de 1.º ano. A organização socioeducativa abriu em 2024, mas visa dar continuidade ao projeto de uma organização que se situava no Município de Cascais, que foi encerrada, sendo que 80% das crianças da atual organização foram transferidas de um contexto para o outro (Projeto Educativo de Escola, s.d.).

Com base em Cordeiro (2010), a frequência de um contexto socioeducativo, permite que a criança desenvolva determinados aspetos, como por exemplo, a aprendizagem cognitiva, a motricidade, a aquisição da capacidade de trabalhar em equipa, de partilhar e de adaptar-se a novos espaços e pessoas.

A organização socioeducativa, tendo por base o Projeto Educativo de Escola (s.d.), tem como principal objetivo estimular e dar apoio ao desenvolvimento das crianças, por meio das suas capacidades de relacionamento com os outros e com o desconhecido. É referido no Projeto Educativo de Escola (s.d.), que a organização ainda tem em conta: (i) a liberdade de pensamento; (ii) a linguagem; (iii) o sentido crítico; (iv) a iniciativa; (v) a capacidade de correr riscos; (vi) a criatividade; e (vii) a empatia.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (s.d.), a organização é frequentada tanto por crianças que moram no meio envolvente, como por crianças, cujos pais trabalham perto do local.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (s.d.), as famílias pretendem um espaço de excelência, com um projeto educativo de qualidade, onde existam resultados práticos ao nível da autonomia e autoconfiança e onde seja assegurado o futuro sucesso escolar das crianças.

Alguns dos princípios orientadores da escola, com base no Projeto Educativo de Escola (s.d.), são: (i) a educação ativa, através da exploração dos sentidos e do apoio individual a cada criança; (ii) a colaboração, fruto do envolvimento da família e educadores, com vista a um projeto comum; (iii) fornecer às crianças relações positivas, interações e experiências que permitam o sentimento de segurança, autoestima, confiança, autonomia e criatividade, assim como a compreensão do mundo; e (iv)

proporcionar um espaço físico seguro, que transmite conforto, diversidade e que vá ao encontro das necessidades e interesses da criança.

O contexto socioeducativo centra-se na abordagem pedagógica *HighScope* e, como tal, segundo o Projeto Educativo de Escola (s.d.), existem dois fundamentos cruciais, sendo eles: (i) a aprendizagem ativa da criança e a construção do conhecimento através da interação com o que a rodeia; e (ii) o adulto deve apoiar as crianças na construção do conhecimento acerca do mundo que a rodeia. Esta abordagem pedagógica verifica-se ao longo de toda a rotina, da organização do espaço e materiais e nas práticas pedagógicas observadas ao longo da PPSII, assim como nas interações que o adulto estabelece com a criança. Na entrevista, realizada à educadora cooperante, cujo guião se encontra no Anexo B – Guião das entrevistas -, a mesma refere que: “A escola, no geral, está muito virada para promoção da autonomia, portanto, existem as *letter links*¹, para eles conhecerem o sítio onde são as suas coisas, para saberem onde é que estão as suas coisas” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora de Infância).

A presente organização caracteriza-se pelo ensino bilingue (português e inglês), na qual, as crianças desde o jardim de infância têm atividades em pequenos grupos ou grande grupo com professores de inglês e aulas de Educação Física, Música e Artes que também são lecionadas em inglês (Projeto Educativo de Escola, s.d.). Além disto, existem algumas atividades extracurriculares, como a dança, judo e capoeira que ocorrem no período da tarde.

Na instituição onde decorreu a PPSII, no ano letivo 2024/2025, a valência de creche conta com três salas e uma lotação total de 42 crianças nesta valência, sendo uma sala de berçário, uma sala de 1 ano e outra sala de 2 anos. A valência de jardim de infância conta com três salas, sendo que a maioria é homogénea, e uma lotação total de 50 crianças e o 1.º ciclo, apesar de contar apenas com uma sala de 1.º ano no presente ano letivo, conta com uma lotação total de 100 crianças (Projeto Educativo de Escola, s.d.).

¹ - De acordo com *HighScope Letter Links* (s.d.), as *letter links* são um sistema que permite a criança associar o seu nome a uma imagem que inicie com a mesma letra e som do seu nome. Como tal, através deste sistema, a criança adquire aprendizagem ao nível da consciência fonológica, sobre o seu nome, sobre as letras que constituem o alfabeto e, além disso, permite também que as crianças identifiquem os nomes dos seus colegas (*HighScope Letter Links*, s.d.).

No que diz respeito aos horários, a escola abre às 7h30 da manhã e fecha às 19h, sendo que as atividades letivas no jardim de infância iniciam às 9h e acabam às 17h. Após as 18h inicia-se o horário de prolongamento da escola (Projeto Educativo de Escola, s.d.).

2.3. Caracterização da equipa educativa

Tendo em conta a informação que consta no Projeto Educativo de Escola (s.d.), a organização conta com alguns recursos humanos, com diferentes funções, que visam o funcionamento pleno do contexto, sendo eles: (i) a direção, que é composta por um diretor administrativo e financeiro e um diretor pedagógico; (ii) a secretaria, que conta com uma coordenadora administrativa; (iii) a equipa de cozinha, constituída por uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha; (iv) nove auxiliares, sendo que sete estão distribuídas pelas salas da organização e duas são auxiliares polivalentes; (v) seis educadoras de infância, distribuídas pelas salas de creche e jardim de infância; (vi) uma professora da sala de 1.º ano e seis professores das atividades curriculares.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (s.d.), são disponibilizadas ações de formação à equipa educativa, anualmente, e alguns membros da equipa educativa já se deslocaram à fundação *HighScope* nos Estados Unidos da América, partilhando, posteriormente, o conhecimento com os restantes membros da equipa.

Além disto, são realizadas autoavaliações e *feedback's* dos recursos humanos da organização, que fazem parte do programa de desenvolvimento da equipa (Projeto Educativo de Escola, s.d.).

A equipa educativa da sala J.I.1 é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa que, por observação direta, apresentam uma prática bastante articulada e com base numa relação de partilha, entreaajuda e cooperação. Esta relação positiva que caracteriza a equipa educativa de sala permite, por observação direta, a organização, tanto da sala, da rotina, como do grupo. A educadora cooperante refere na entrevista que:

Acho que a equipa de sala é dos pilares mais importantes numa sala, porque é super importante que estejam coordenadas, que comuniquem, é super importante, porquê? Tanto pelos pais, porque os pais precisam de perceber

que existe uma consistência para se sentirem seguros e deixarem os filhos, felizes e contentes, e eles também irem para o trabalho felizes e contentes, mas porque, ao longo do dia, existem certas questões, que é importante que as crianças percebam que existe uma estrutura igual, que não é um adulto diz uma coisa e o outro diz outra, porque isso causa confusão, causa insegurança. (cf. Anexo C - Transcrição da entrevista à Educadora de Infância).

Silva et al. (2016) defendem que a comunicação entre os diferentes elementos da equipa, traduz-se numa prática articulada e coerente, que facilita, conseqüentemente, o processo educativo das crianças. Como tal, na sala J.I.1, além da educadora de infância e auxiliar de ação educativa, fazem parte da equipa alguns elementos como, o professor de Ginástica, a professora (pequenos grupos) e professor (grande grupo) de inglês, a professora de artes e o professor de música, que lecionam as sessões, preferencialmente, em inglês.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

A presente organização é constituída por dois pisos, com acesso através de escadas ou elevador. O piso inferior é composto pela secretaria, com dois gabinetes, a sala de berçário, a sala J.I.1, a sala J.I.2, a casa de banho e o corredor com os cabides, comum a estas duas salas. Além disto, é neste piso que se encontram a sala de 1 ano, a sala de 2 anos, um corredor que dá acesso à sala de refeição, cacifos, casas de banho, a uma sala de arrumos, a lavandaria e uma porta com acesso à zona do refeitório. Ainda na zona do refeitório existem 2 portas que dão acesso à cozinha e uma porta com acesso ao ginásio/sala polivalente.

O piso superior integra a sala J.I.3, a sala do 1º ano e duas casas de banho. Apesar de existirem mais salas neste piso, estas ainda não estão designadas, uma vez que, no presente ano letivo, a escola só integra uma turma do 1º ano.

Contudo, é na sala J.I.1 que decorre a PPSII, em que a zona da casa de banho e a zona exterior constituem uma extensão deste espaço.

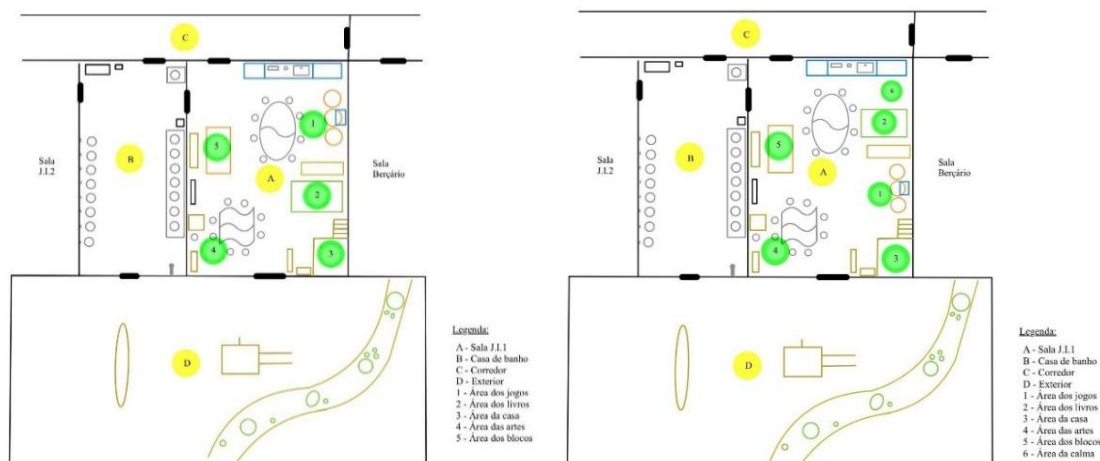
Segundo Cordeiro (2010), a sala de atividades deve ser flexível, no sentido em que deve adaptar-se, facilmente, tanto às diferentes atividades realizadas durante o dia, como também, a possíveis mudanças, tendo em conta as necessidades do grupo de crianças. Como tal, a sala J.I.1 é composta pela área dos jogos, área dos livros, área da casa, área das artes e área dos blocos. A área dos jogos é composta por um jogo de madeira, um jogo de tabuleiro, um jogo magnético, fantoches e diversos *puzzles*, a área dos livros é constituída por alguns livros, expostos numa estante, um tapete e almofadas, a área da casa alberga a cozinha, com utensílios, um carrinho de madeira, um carro de compras de plástico, comidas de madeira e plástico, uma parte superior com bebês, roupa e utensílios para os mesmos, cobertor e almofadas, assim como um *charriot* de madeira com roupas, disfarces, acessórios, e um móvel de madeira com teclados de computador, um rato, sapatos, carteiras e acessórios de higiene. Já a área das artes é composta por canetas de ponta grossa, canetas de ponta fina, lápis coloridos, tesouras, colas, plasticinas, utensílios para as plasticinas, tintas guache, pincéis, folhas de revista e folhas brancas. A área dos blocos contém um móvel com blocos de madeira, pista de comboio de madeira, legos, animais de plástico, carros, camiões, aviões e um tapete. Por fim, a sala ainda conta com duas mesas, cadeiras, bancos de madeira, uma bancada de suporte aos adultos com um lavatório, um aquário com uma tartaruga e um rádio, um armário para a arrumação dos catres, um caixote do lixo e um móvel com gavetas de arquivo para os trabalhos das crianças. A educadora cooperante, no que diz respeito à organização do espaço, refere em entrevista: “(...) acho que toda a sala está a organizada, para que as crianças tenham o máximo de autonomia possível e isso nota-se, tanto na satisfação das necessidades pessoais, como nas brincadeiras que fazem” (cf. Anexo C).

A zona da casa de banho conta com um móvel onde contém o muda-fraldas e no seu interior, arrumação para as faldas, toalhetas, sacos do lixo e papel higiénico. Contém também 8 sanitas, 8 lavatórios, um chuveiro, um caixote do lixo, 4 portas, uma com acesso à sala J.I.1, outra com acesso à sala J.I.2, outra com acesso ao corredor e a última com acesso à zona exterior. A zona exterior do J.I.1 conta com um balancé e uma estrutura de madeira, sendo que se encontra em processo a construção da cozinha de lama e horta neste espaço. A Figura 1 ilustra a planta da sala J.I.1, incluindo os espaços que constituem a extensão da mesma, por observação direta, no início e no final da PPSII, dado que no

dia 13 de janeiro de 2025, foi introduzida a “Área da calma”, acarretando uma mudança entre a “Área dos jogos” e a “Área dos livros”.

Figura 1

Planta inicial e final da sala J.I.1



Nota. Fonte própria

No que concerne à rotina, através de observação direta é possível constatar que esta é composta por o momento de acolhimento, o momento do quadro das mensagens, o tempo de planear, fazer e rever, tempo de brincadeira no exterior, atividades de pequenos e grandes grupos, a hora do conto, almoço, momento de higiene, momento da sesta e o lanche (cf. Anexo D – Tabela relativa à rotina da sala J.I.1).

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala J.I.1 é composto por 19 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. No que diz respeito às idades do grupo de crianças, verifica-se que é um grupo homogéneo, uma vez que, no início da PPSII a idade varia entre os 2 e os 3 anos de idade, embora dia 26 de novembro de 2024 todos os elementos do grupo completam os 3 anos de idade (cf. Anexo E).

Ainda com base no Anexo E, tabela de informações relativas ao grupo de crianças da PPSII, realizada com base nos documentos disponibilizados pela educadora, para análise das informações, entende-se que a maioria das crianças têm apenas um irmão, sendo que a C. C. e a F. C. são irmãs gémeas, que frequentam o mesmo grupo, e cinco das crianças do grupo têm irmãos que frequentam a mesma organização socioeducativa (cf. Anexo E).

Através de conversas informais com a educadora de sala, entende-se que 9 das crianças entraram no presente ano letivo, para o grupo de crianças, e destes, 4 deles estão a frequentar pela primeira vez o contexto escolar.

A observação, como é referido por Silva et al. (2016), permite que o adulto adquira o conhecimento acerca dos interesses de cada criança. Corroborando com a presente afirmação, constata-se que o grupo de crianças, em termos de afetividade detém uma boa relação entre si, cooperando uns com os outros em brincadeiras, apesar da ocorrência de alguns conflitos, nomeadamente no que diz respeito à partilha de certos objetos, brinquedos e, por vezes, espaços. O grupo de crianças, de forma geral, detém interesse em comunicar, através do diálogo, sendo este perceptível, e brincar nas diferentes áreas da sala, sendo que a área da casa é a mais referida, pelas crianças, no tempo de planear. De uma forma geral, é um grupo curioso acerca do que o rodeia, é constituído por elementos que privilegiam atividades em movimento, visto ser um grupo ativo, e que demonstram ter uma relação de segurança com os adultos da sala. O grupo também apresenta interesse em cantar canções, ouvir histórias e participar nas atividades propostas e, além disso, demonstram aceitar e cumprir as regras da sala.

Ao nível da autonomia das crianças, esta verifica-se ao longo da rotina, sobretudo em momentos como o tempo de planear, o tempo de rever, durante as brincadeiras, na higiene, na alimentação e no momento da sesta. Corroborando com esta visão, a educadora refere:

Sinto imenso no que toca à refeição, no que toca à higiene, sabem fazer as suas coisas sozinhos, pessoais, a satisfação das suas necessidades pessoais, mas também acho que, por exemplo, nas atividades extracurriculares, conseguem se vestir e despir sozinhos, sabem onde são as suas coisas, sabem onde é que podem guardar as suas coisas, sabendo que aquilo é deles. (cf. Anexo C - Transcrição da entrevista à Educadora de Infância).

Além disso, de forma geral, constata-se que as crianças conseguem realizar algumas tarefas por si próprias, como escolher as suas brincadeiras, utilizar os seus talheres, nos momentos de alimentação, reconhecem a rotina diária, por vezes, demonstram ter consciência sobre os riscos físicos e apresentam controlo do seu corpo,

força, agilidade, equilíbrio e coordenação nos movimentos, ao subir e descer escadas, trepar os equipamentos do exterior, entre outros. Ainda assim, denotou-se, no princípio da prática, que o grupo apresenta algumas dificuldades no que concerne em vestir os casacos, os bibes, calçarem os sapatos, arrumar os materiais da sala, tentar resolver problemas por si próprios, nomeadamente, a resolução/gestão de conflitos, com outros elementos do grupo.

Ainda assim, no que diz respeito às fragilidades, alguns elementos do grupo, apresentam dificuldades de concentração, como é referido pela educadora:

É um grupo com muita energia masculina, ou seja, é um grupo de ação, de correr, de fazer, de explorar primeiro, depois pensar, impulsivos, e isto faz com que seja um grupo, que traz imensas ideias e traz imensas coisas para explorar, que é ótimo, ao mesmo tempo que traz muita energia nos momentos em que é preciso alguma concentração. (cf. Anexo C - Transcrição da entrevista à Educadora de Infância).

No que diz respeito à utilização de fraldas, no início da prática, existiam 4 crianças que ainda utilizavam fraldas durante o dia, e 2 crianças utilizavam apenas a fralda para dormir a sesta.

Em suma, no que concerne aos principais interesses do grupo de crianças, conclui-se que é um grupo que privilegia as brincadeiras simbólicas, sendo a área da casa a que mais detém o interesse das crianças no tempo de fazer, apresentam curiosidade sobre o que as rodeia, por exemplo, sobre a Maria Café, tema do projeto realizado ao longo da PPSII à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Privilegiam atividades em movimento, gostam de canções e ouvir histórias. Relativamente às fragilidades do grupo de crianças, estas estão relacionadas com a capacidade de concentração em determinadas atividades e a autonomia em certas tarefas como vestir, calçar, arrumar e na resolução de problemas.

2.6. Caracterização das famílias

De acordo com Silva et al. (2016), dado que, tanto a família, como a organização socioeducativa, tem em vista a educação da criança, é importante que a relação

estabelecida, tenha por base a comunicação entre ambos, mas, além disso, o educador tem o papel de conhecer as expectativas educativas e necessidades de cada uma das famílias. Como tal, relativamente à caracterização das famílias, através de conversas informais com a educadora, sabe-se que todas as crianças pertencem a famílias nucleares e que, a grande maioria dos pais, são portadores de um curso de ensino superior. Com base no Anexo F, tabela de informações relativas às famílias das crianças, realizada com base nos documentos disponibilizados pela educadora, é possível observar a profissão dos pais de cada uma das crianças pertencentes ao grupo.

Por fim, e com base na observação direta, entende-se que o nível socioeconómico das famílias, de forma geral, situa-se entre o médio e o alto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

À semelhança do que ocorreu no contexto de creche, da Prática Profissional Supervisionada I (PPSI), foi importante, para mim, estabelecer intenções que orientam a minha prática tendo em conta as crianças, famílias e equipa educativa, uma vez que, tal como é referido por Silva et al. (2016), a intencionalidade de um educador, requer uma reflexão sobre a sua prática e ação, que conseqüentemente conduz à sua adequação, tendo em conta as características das crianças e do próprio contexto socioeducativo, assim como conferir sentido à ação, visto saber o porquê de agir e os seus objetivos.

Para delinear as minhas intenções para a ação, durante a prática, foi necessário conhecer primeiramente, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e suas famílias. Além disto, foi importante ter conhecimento acerca das intenções e prioridades na prática da equipa educativa, pois, a meu ver, isto leva a proporcionar coerência na ação e no cumprimento da rotina da sala, ao adquirir conhecimento de estratégias diversificadas e contribuir para um ambiente colaborativo e harmonioso em sala.

3.1. Intenções para com as crianças

Relativamente às intenções definidas para o trabalho com as crianças, foi importante **estabelecer uma relação afetiva e securizante com as crianças**. O primeiro mês de prática profissional foi crucial, pois permitiu conhecer as características do grupo e de cada criança, assim como também possibilitou que as crianças conhecessem e criassem laços com o novo adulto da sala, a estagiária, contribuindo, como uma “janela de abertura” à construção desta relação positiva, tendo em conta a afetividade e o sentimento securizante de cada criança. De acordo com Silva et al. (2016), um ambiente securizante proporciona um sentimento de bem-estar, valorização e escuta, por parte da criança, sentimentos esses que constituem uma mais-valia para o processo educativo da mesma, uma vez que contribuem para que esta apresente uma maior predisposição no seu envolvimento.

Posto isto, considero importante uma ação que tenha em vista: (i) a criação de um ambiente seguro, nas interações realizadas nos vários momentos da rotina; (ii) a promoção de interações que estimulem tanto o desenvolvimento social, como cognitivo da criança, por exemplo, nos momentos de brincadeira; (iii) garantir o bem-estar das crianças; e (v)

incentivar a autonomia das crianças. Como tal, considero ter alcançado a presente intenção, ao estabelecer uma relação afetiva e securizante com o grupo de crianças, ao longo da PPSII, como se pode constatar através da seguinte nota de campo, que diz respeito a um momento de acolhimento: “O V.S. chega ao colo do pai, a estagiária aproxima-se e após dar um abraço ao pai, o V.S. estica os braços para vir para o colo da estagiária.” (Nota de campo n.º 217 – Anexo A). Além disto, é importante referir que, tanto os momentos da rotina, que são mencionados no capítulo anterior – Caracterização da Ação Educativa -, como o projeto da Maria Café, que foi realizado à luz da MTP, contribuíram de forma positiva para a construção e desenvolvimento desta relação afetiva e securizante.

No que concerne à intenção de **promover interações entre pares, com base na cooperação e respeito pelo próximo**, pretende-se que estas sejam incentivadas nos diferentes momentos da rotina, sendo o tempo de fazer e tempo no exterior, os momentos onde é possível observar uma maior incidência de interação entre pares, como se pode constatar na seguinte nota de campo: “O A. veste um disfarce de leão e está frente a frente com o M., ambos começam a emitir o som do leão e fazem gestos com as mãos.” (Nota de campo n.º 48 – Anexo A).

Consequentemente, através destas interações, também existe uma maior ocorrência de conflitos entre pares, como se pode observar na seguinte nota de campo:

No corredor, o B. bate à M. e esta começa a chorar, a educadora pede à estagiária que ajude na gestão deste conflito. Ao falar com ambos e questionando o B. acerca dos seus sentimentos, se fosse a M. a bater nele. O B. responde que ficaria triste. O B. dirige-se à M. para lhe pedir desculpa e dar um abraço, mas esta foge para as costas da estagiária. (Nota de campo n.º 91 – Anexo A).

Silva et al. (2016) defendem que é importante que o educador vise a compreensão da criança, face aos seus sentimentos, intenções e emoções dos seus pares, para que consiga compreender o ponto de vista do outro e adquira competências de negociação e resolução de problemas, com vista à gestão destes conflitos, de forma cada vez mais autónoma.

Relativamente à presente intenção, considero ter ido ao encontro da mesma, procurando, ao longo da prática, ter um papel ativo, no que diz respeito a incentivar as interações entre pares, principalmente nas brincadeiras, incentivar a capacidade de resolução de conflitos entre as crianças e incentivar a cooperação e respeito em atividades propostas ou em momentos da rotina, como o tempo de fazer e tempo exterior, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

A F. dirige-se até à estagiária e diz “A mana tirou o meu unicórnio! É da minha casa!”. A estagiária pergunta à C.C. “C., quando trazes brinquedos da tua casa, gostas que a F. tire da tua mão?”. A C.C. abana com a cabeça para referir que não e acrescenta, “Mas a F. tem dois”, então a estagiária incentiva a que a C.C. pergunte à F., antes de retirar o brinquedo da mão da mesma, se ela deixa que a C.C. brinque com um dos seus brinquedos. A C.C. diz “Posso F.?” e a F. responde “Sim”. (Nota de campo n.º 180 – Anexo A).

Considero também importante, **promover a autonomia das crianças, respeitando os diferentes ritmos e tempos**, através da adoção de uma postura calma, paciente e motivadora, por parte do educador, que fomente o desenvolvimento da autonomia, através da capacidade de resolução de problemas e tomada de decisões, tendo sempre em conta a individualidade de cada criança, as suas vontades e ritmo. Corroborando com isto, Silva et al. (2016) defendem que, quando a criança constrói a sua autonomia, é capaz de fazer escolhas e tomadas de decisões. Ainda assim, apesar de o grupo de crianças, caracterizado anteriormente, demonstrar autonomia em pequenos momentos da rotina, como exemplifica a seguinte nota de campo - “A educadora C. retira os panos das portas e à medida que acordam, as crianças dirigem-se à casa de banho para a higiene. Quando terminam, dirigem-se à sala, calçam os sapatos e dirigem-se à área dos livros” (Nota de campo n.º 27 – Anexo A) – apresenta também, algumas dificuldades no que diz respeito à resolução de problemas e/ou conflitos.

Posto isto, e tendo em conta que, o desenvolvimento da autonomia, está inteiramente ligado ao tema do presente trabalho, considero ter ido ao encontro da presente intenção uma vez que, ao longo da rotina e atividades propostas, no âmbito do

projeto da Maria Café, foram dadas oportunidades de as crianças fazerem escolhas, tomarem decisões, resolverem conflitos e problemas, experimentarem ultrapassar as suas dificuldades, por exemplo, a vestir os casacos ou bibes, como se pode observar na seguinte nota de campo:

A F. está a vestir o casaco, mas não consegue puxar o fecho do mesmo e diz à estagiária “Não consigo J!”. A estagiária exemplifica como é que a F. deve posicionar as mãos, para conseguir fechar o fecho do casaco, após a F. tentar, acaba por conseguir fechar o fecho. (Nota de campo n.º 183 – Anexo A).

3.2. Intenções para com as famílias

Relativamente às intenções para com as famílias, é importante **estabelecer uma relação positiva, de confiança e partilha**, que deve ser fomentada desde o início da prática, a meu ver, principalmente através de conversas informais nos momentos de acolhimento. A partilha de acontecimentos e conquistas da criança, ocorridas em sala, visam a construção desta relação positiva, que vai crescendo através, também, da abertura dos pais e confiança que depositam na estagiária. Para isto, é necessário que a mesma demonstre sempre abertura, simpatia e disponibilidade para as famílias. Ainda assim, devido ao horário estabelecido, não foi possível contactar com a maioria das famílias, uma vez que a maioria das crianças já está na sala, quando a estagiária chega.

Ainda assim, para o estabelecimento desta relação positiva de confiança e partilha entre a estagiária e a família, foi importante ocorrer a apresentação da estagiária, através de uma carta de apresentação, exposta fora da sala, para dar a conhecer mais sobre a minha prática, como o tempo de estágio, objetivos e abertura para esclarecer possíveis dúvidas das famílias.

Silva et al. (2016) referem que a relação estabelecida com a família, centra-se na criança em questão e estabelece-se através da comunicação, seja ela de carácter informal ou formal, como é o caso das reuniões.

Ainda assim, considero que seria necessário mais tempo para conseguir desenvolver a presente intenção, dado que no início da prática, era denotada uma maior

dificuldade no contacto com as famílias. Apesar disso, nas últimas semanas foi dado espaço para a estagiária realizar o acolhimento das crianças, e como tal, foi denotada uma abertura de ambas as partes no que concerne à relação positiva, de confiança e partilha entre a estagiária e as famílias, que estava a ser desenvolvida. Ainda é importante referir que, apesar de tudo isto, foi sempre tida em conta uma postura que demonstrasse abertura, simpatia, calma, respeito e disponibilidade perante as famílias, em pequenas interações que eram realizadas em momentos do acolhimento e através do incentivo à participação das famílias no projeto da Maria Café.

3.3. Intenções para com a equipa educativa

No que concerne às intenções para com a equipa educativa, foi importante **estabelecer uma relação de respeito, confiança e partilha entre os elementos da equipa educativa**, pois, a meu ver, esta contribui para uma prática adequada e articulada entre os diferentes elementos que vise o bom desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças do grupo. De acordo com Silva et al. (2016), é importante a ocorrência de reuniões com a equipa de sala, de modo a ocorrer uma articulação das práticas educativas, entre os elementos da equipa.

Além disso, a importância desta relação positiva, vai mais além da equipa de sala, pois considero ser uma mais-valia cooperar e estabelecer relação com os diferentes profissionais da organização socioeducativa. Isto deve-se ao facto de, tal como referem Silva et al. (2016), os debates e reflexões feitos pelos vários educadores da organização socioeducativa, permitem o desenvolvimento a nível profissional e a melhoria das práticas educativas.

Considero ter ido ao encontro da presente intenção ao estabelecer uma relação de respeito, confiança e partilha entre os elementos da equipa educativa, dado que procurei partilhar as ideias em torno do projeto e atividades a desenvolver, solicitando a opinião da educadora de infância (EI) e da auxiliar de ação educativa (AAE) e esclarecer as minhas dúvidas, junto das mesmas. À semelhança do contexto de creche, da PPSI, na presente prática, sendo um elemento novo na sala, foi adotada uma postura de empenho, tranquilidade e confiança ao longo da intervenção na PPSII, de forma a colaborar com a

equipa educativa de sala. Além disto, demonstrei abertura e disponibilidade perante os diferentes profissionais que constituem a organização socioeducativa.

Ao longo da prática foi importante **colaborar com a equipa educativa nos diferentes tempos da rotina, projetos e atividades a decorrer na sala**, de modo a estabelecer a relação positiva com a equipa de sala, referida acima, e com as crianças.

Silva et al. (2016) referem que a colaboração entre a equipa educativa é essencial para dar apoio a cada uma das crianças pertencentes ao grupo. Como tal, a observação de estratégias de intervenção tanto da educadora, como da auxiliar, foram cruciais para “conduzir” a minha prática e perceber de que modo posso estimular a minha colaboração com a equipa. Posto isto, considero ter ido ao encontro da intenção acima mencionada, ao apresentar iniciativa e empenho em colaborar com a equipa educativa de sala, demonstrando um maior à vontade e autonomia no que diz respeito em estabelecer iniciativa na colaboração e menos questionamentos que surgem de receios em falhar e errar, face ao contexto de Prática Profissional Supervisionada anterior.

As intenções para a ação supramencionadas, relacionam-se com a problemática emergente do presente relatório da PPSII, dado que as intenções de estabelecer uma relação afetiva e securizante com as crianças, estabelecer uma relação positiva, de confiança e partilha com a família e estabelecer uma relação de respeito, confiança e partilha entre os elementos da equipa educativa, contribuíram para o desenvolvimento de relações positivas não só com as crianças e famílias, mas também com a equipa educativa, cruciais para não comprometer a identificação da problemática do presente trabalho. Além disto, ao colaborar com a equipa educativa nos diferentes tempos da rotina, projetos e atividades a decorrer na sala, foi desenvolvida a observação direta e participante que permitiu, também, identificar a problemática emergente. Por fim, a promoção de interações entre pares, com base na cooperação e respeito pelo próximo e a intenção de promover a autonomia das crianças, respeitando os diferentes ritmos e tempos são as que se relacionam diretamente com a problemática a ser aprofundada no capítulo seguinte do presente relatório.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A PPSII, como foi referido no capítulo da caracterização, do presente trabalho, decorreu na sala J.I.1, onde só no dia 26 de novembro de 2024 todos os elementos do grupo completaram os 3 anos de idade.

Como foi supracitado, a nível da autonomia, as crianças, apresentam-na ao longo da rotina, sobretudo no momento da higiene, sesta e alimentação, como se verifica na seguinte nota de campo: “A P. não queria comer a sopa, a educadora C. disse que estava tudo bem, não insistindo que a criança o fizesse. Passado alguns minutos, a P. mistura o prato principal com a sopa e come tudo junto.” (Nota de campo n.º 76 – Anexo A).

Ainda assim, foi constatada uma maior dificuldade no que concerne à autonomia na resolução de problemas, incluindo a resolução/gestão de conflitos ou problemas com que se deparam no decorrer do dia, recorrendo à ajuda do adulto:

Ao regressar da horta, as crianças sentam-se no exterior para retirar as galochas e calçar os ténis. O R.So. aproxima-se da estagiária, com os seus ténis, e diz “Eu não consigo! Podes ajudar-me?”. Ao qual a estagiária responde “Primeiro tens de tentar sozinho, se não conseguires, eu ajudo-te”. Passado pouco tempo, o R.So. volta a dizer “Não consigo!” e a estagiária pergunta “Já tentaste?”.

- “Sim e não consigo! Podes ajudar-me?” – diz o R.So.

A estagiária diz “Tenta lá para eu ver onde é que tens dificuldade e conseguir ajudar-te!”. O R.So. senta-se no chão e calça os sapatos, sem qualquer ajuda. A estagiária diz “Vês R. tu tentaste e conseguiste sozinho”. (Nota de campo n.º 131 – Anexo A).

Reis et al. (2021) referem que as crianças, muitas vezes, recorrem à ajuda do adulto, de modo a facilitar a situação e tentarem evitar a resolução do problema. Posto isto, e como referi na Reflexão Semanal sobre “A autonomia das crianças” (Anexo A – Portefólio Individual), no início da prática, algumas crianças apresentavam dificuldade em vestir os casacos, bibes, calçarem os sapatos, arrumar os materiais, resolver conflitos e problemas por si próprios e, como um elemento novo na sala, as crianças dirigiam-se a mim, de modo que as ajudasse na resolução dos problemas. Neste sentido, surgiam muitas

dúvidas no que concerne à prática do adulto de sala no desenvolvimento da autonomia, e também interesse em aprofundar esse conhecimento, surgindo a seguinte problemática de investigação: “O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, numa sala de 3 anos, segundo o modelo *HighScope*”.

Deste modo, e dada a importância atribuída ao papel do adulto no desenvolvimento da autonomia da criança, apresento como objetivos de investigação:

1. Compreender as concepções da equipa da sala sobre o desenvolvimento da autonomia no jardim de infância;
2. Identificar estratégias de ação, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança;
3. Compreender de que modo é que o modelo *HighScope* promove a autonomia das crianças.

Importa referir que, o conceito de educador aqui apresentado, se transpõe para ambos os adultos presentes na sala, EI e AAE. Com a experiência vivida nesta PPSII, e tendo em conta o modelo praticado, percebi, com o tempo que, os adultos da sala são educadores ativos, ambos promotores do desenvolvimento da criança, num trabalho de cooperação complementar, assumindo responsabilidades diferentes, no entanto, no que diz respeito a relações e práticas promotoras de autonomia, ambos muito igualitários na sua atuação pedagógica.

Com base em Casteleiro (2001a), entende-se que a palavra educador é sinónimo da pessoa que educa ou, por outras palavras, a pessoa que orienta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ocupando-se da sua formação e instrução, como é referido pelo autor. Esta visão em torno da palavra educador, permite abranger a EI como a AAE, dado que ambas desempenham o papel da pessoa que educa, contribuindo para a formação e instrução das crianças. Ainda assim, é importante referir que, o modelo *HighScope* valoriza o trabalho em equipa, dado que este contribui para a aprendizagem da criança, como tal, os adultos de sala apresentam os mesmos princípios curriculares e as mesmas estratégias a implementar com as crianças (Epstein & Hohmann, 2019). Através das entrevistas realizadas (Anexo B – Guião das entrevistas), tanto à EI (cf. Anexo C - Transcrição da entrevista à Educadora de Infância), como à AAE (cf. Anexo

G - Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa), cuja análise de conteúdo, de ambas, se encontra no Anexo H, entende-se que ambas valorizam o trabalho articulado de equipa de sala.

4.2. Revisão de literatura

4.2.1. O conceito de autonomia da criança

De acordo com Casteleiro (2001b), o conceito de autonomia diz respeito à vontade própria do indivíduo e ao livre-arbítrio em decidir os seus comportamentos, opções e valores. Serrano (2022) defende que a autonomia da criança é adquirida à medida que esta reconhece que é capaz de fazer coisas, agir e pensar por si mesma, e é influenciada pelas diferentes áreas do desenvolvimento (sensorial, motor, perceptivo, cognitivo, socio-emocional e linguagem). Brazelton (2002), por sua vez, afirma que o desenvolvimento da autonomia da criança é crucial para que esta consiga, gradualmente, enfrentar tarefas com maior complexidade.

Segundo Serrano (2022), a família é o principal agente promotor da autonomia da criança e responsável por fornecer valores culturais, sociais e educacionais à criança, que influenciam as experiências e oportunidades às quais a mesma se depara e necessita de adaptar-se. Cordeiro (2010) explana a ideia de, para ocorrer o desenvolvimento da autonomia, é necessário que o adulto transmita segurança à criança, mas também que providencie espaço à mesma, de modo a contribuir para a diminuição do sentimento de dependência que a criança tem sobre o adulto. Apesar disto, Cordeiro (2010) sublinha que o adulto deve então adotar um papel de observador, visando a proteção da criança, de modo estar disponível para dar resposta às necessidades da mesma.

De acordo com Piovesan et al. (2018), é no período da primeira infância, do nascimento aos 3 anos de idade, que sucede uma evolução, no que concerne à dependência da criança, relativamente ao adulto, para a sua autonomia.

Ao que concerne aos fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança, Serrano (2022) enfatiza o facto da maioria surgir de questões relativas às desigualdades sociais como, as condições socioeconómicas, a própria habitação e o meio físico, que podem ter implicações na autonomia, dado que influenciam a segurança e estabilidade das crianças, rotinas diárias, o ambiente estimulante e experiências variadas.

No entanto, Serrano (2022) também afirma que a restrição de brincadeiras e explorações livres, têm implicações na imaginação e criatividade da criança e, conseqüentemente, constitui também um fator que influencia o desenvolvimento da autonomia.

Ainda assim, Cole e Cole (2004) realçam que, de acordo com os Estágios Psicossociais de Erikson, aos 2 anos de idade, a criança pode passar pela dualidade entre o conceito de autonomia, onde adquire a competência de pôr em prática as suas vontades, ou a vergonha e dúvida, onde sentimentos como a dúvida e incerteza podem surgir como impedimento da criança conseguir fazer coisas por si própria. A acrescentar a isto, Piovesan et al. (2018) refere que a autonomia da criança é caracterizada pela aquisição de competências que possibilitam a mesma, por exemplo, de realizar escolhas, comunicar verbalmente e realizar tarefas de cuidados pessoais. Apesar disso, os autores ainda referem que, tendo em conta a separação e a consciência de si, enquanto ser individual, pode levar ao sentimento de ansiedade por parte da criança, podendo vir a desenvolver vergonha, perante determinadas situações (Hall, Lindzey; Campbell, 2007, citado por Piovesan et al., 2018). Por sua vez, Cordeiro (2010) explicita que pode existir um maior conflito com os adultos próximos à criança, quando a autonomia está em desenvolvimento.

O desenvolvimento cognitivo, nomeadamente as competências de atenção, imitação, memória, causa-efeito e resolução de problemas, são determinantes para a criança adquirir a capacidade de entender os diferentes momentos da rotina e antecipar os mesmos, assim como as oportunidades que os adultos fornecem para a criança ter um papel ativo na rotina de forma a estimular a iniciativa e independência da mesma. Serrano (2022) refere que a criança com 3 anos é capaz de iniciar e dar continuidade a tarefas que compõem a rotina diária, principalmente quando estão relacionadas com cuidados pessoais. O envolvimento da criança, nas tarefas que constituem a rotina diária é determinante para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Cole e Cole (2004) referem que ocorrem mudanças, no que concerne à autonomia, entre os 18 e os 30 meses da criança, caracterizadas pela diminuição da ansiedade em momentos de separação, um maior envolvimento, por exemplo, em brincadeiras simbólicas, uma maior competência em resolver problemas, que se tornam, gradualmente,

mais complexos e uma maior competência comunicativa, seja de forma verbal ou não verbal.

Relativamente ao desenvolvimento físico, Cordeiro (2010) sublinha que este é um fator crucial, que facilita a aquisição da autonomia da criança. O autor ainda refere que a autonomia, de forma geral, desenvolve-se com uma maior intensidade desde 1 ano até aos 3 anos de idade da criança, de forma progressiva, mas que requer algumas pausas pelo meio, começando com o apoio dos adultos e, mais tarde, por si própria, necessitando assim, de adquirir a noção do risco, por meio de sentimentos como o receio e o medo (Cordeiro, 2010).

As crianças com 3 anos de idade, para Cole e Cole (2004), apresentam um desenvolvimento da autonomia acentuado, dado que já comunicam verbalmente, apresentam facilidade na locomoção e apresentam uma menor dependência dos adultos. Ainda assim, Piovesan et al. (2018) explicita que a segunda infância, dos 3 aos 6 anos de idade, também é caracterizada pelo aumento da autonomia da criança, uma vez que, é neste período que a criança continua a adquirir mudanças físicas, quer nas suas competências motoras, quer ao nível visual, assim como mudanças cognitivas (Papalia; Olds, 2000, citado por Piovesan et al., 2018).²

4.2.2. O processo de desenvolvimento de autonomia segundo o Modelo *HighScope*

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o Modelo *HighScope* teve início em 1960 pelo presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*, David Weikart, que trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais, motivando-o a criar um programa de educação pré-escolar para o qual se visasse a preparação destas crianças para a sua vida escolar. Em 1962, foi criado o *Ypsilanti Perry Pre-School Project* que tinha como principal objetivo a promoção da igualdade de oportunidades, quer a nível social, quer a nível económico, sendo as principais ideias defendidas que a aprendizagem não deve ser transmitida por memorização e repetição, mas sim através da ação da criança

² - Silva et al. (2016) sublinha que cada criança é um ser único e tem o seu ritmo de desenvolvimento, como tal, as idades defendidas pelos autores supracitados, são apenas uma orientação para o adulto, sendo que não são estanques dado que vários fatores influenciam o desenvolvimento da criança.

e que o currículo tem de ter em vista o desenvolvimento intelectual da criança, de modo a prepará-la para a escolaridade futura (Oliveira-Formosinho, 2013). Este foi então o ponto de partida para aquele que se viria a tornar o Modelo *HighScope* que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), tem o desenvolvimento da autonomia da criança como uma das principais preocupações.

De acordo com *HighScope* Portugal (s.d.), este modelo tem como base a teoria desenvolvimentista, com incidência na organização espacial e temporal, no desenvolvimento socio-emocional da criança e na avaliação do processo de aprendizagem, mobilizando instrumentos adequados e por meio da aprendizagem ativa da criança.

Como tal, o modelo centra-se em alguns princípios que, segundo Epstein e Hohmann (2019), norteiam o trabalho diário que os educadores de infância estabelecem com as crianças. Estes princípios, que têm por base Epstein e Hohmann (2019), relacionam-se com a promoção da autonomia das crianças, de diferentes formas, sendo que: (i) a “Aprendizagem pela ação” tem como base a iniciativa da criança, permitindo que esta explore de acordo com os seus interesses; (ii) a “Interação adulto-criança”, em que os adultos têm o papel de apoiar as crianças e promover a sua capacidade de resolução de problemas, de forma autónoma, de modo a que estas consigam enfrentar diversas situações durante o dia, como conflitos; (iii) o “Contexto de aprendizagem” influencia a capacidade de tomada de decisões e escolhas, por parte da criança, como tal, o adulto deve organizar o ambiente tendo em conta as áreas que são do interesse das crianças e materiais que apoiem as iniciativas das mesmas, refletindo sobre a melhor forma de organizar os materiais, recorrendo a estratégias que permitam a criança, situar os objetos, por exemplo, por meio de rotular prateleiras ou caixas, através de imagens, esquemas ou palavras; (iv) a “Rotina diária” facilita a capacidade da criança antecipar os diferentes momentos que constituem a rotina, adquirindo um sentimento de controlo ao longo do dia, e o processo planear-fazer-rever, que constitui a rotina diária em *HighScope*, possibilita que a criança manifeste e concretize as suas intenções, assim como, reflita sobre a sua concretização; e (v) a “Avaliação” que, por meio da observação, documentação, análise e reflexão, permite que o educador compreenda, de forma individual, o desenvolvimento das crianças.

Corroborando estes princípios, Oliveira-Formosinho (2013) afirmam que a organização dos espaços e materiais, a rotina diária, as interações com o adulto ou com outras crianças, as experiências-chaves, o papel do adulto, a observação, a planificação e a avaliação, que constituem o Modelo *HighScope*, tem em vista a promoção e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Tal como referem Epstein e Hohmann (2019), ninguém pode construir conhecimento ou experienciar coisas pela criança, ela é a responsável por estes processos, como tal, é imprescindível o princípio da “Aprendizagem pela ação”, realizada por meio de experimentação de objetos, reflexão sobre a sua ação ou resolução de problemas. Por sua vez, segundo Epstein e Hohmann (2019), a criança ao explorar e tentar compreender o mundo que a rodeia, contacta com a necessidade de resolver problemas que, conseqüentemente, estimulam a capacidade de raciocínio e pensamento, por parte da criança, dado que requer que a mesma lide com uma situação que não é esperada, recorrendo ao conhecimento que já adquiriu sobre o mundo, através de experiências anteriores.

Oliveira-Formosinho (2013) explicitam que o conceito de independência, face ao adulto, é significativo de que a criança está a construir a sua autonomia. Por sua vez, de acordo com Epstein e Hohmann (2019), a autonomia, assim como, a confiança nos outros, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança, constituem a base para o bem-estar social e emocional das crianças e, por sua vez, influenciam o desenvolvimento de relações humanas, por parte das mesmas.

No que concerne à organização do ambiente físico, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013) entende-se que este deve ser constituído por divisões perceptíveis para a criança, de modo que esta consiga desenvolver a sua independência relativamente ao apoio do adulto, por materiais organizados de forma explícita e acessível à criança, por meio de etiquetas, que estimulam igualmente a independência da criança.

Desde cedo, segundo Epstein e Hohmann (2019), as crianças necessitam de um equilíbrio entre o vínculo que estabelecem com os progenitores e educadores e a necessidade de adquirirem o seu sentido de identidade própria, como um ser único e independente que consegue tomar decisões. Como tal, as autoras referem que a autonomia

estimula, não só a capacidade de independência da criança, mais também de exploração sobre o mundo que a rodeia (Epstein & Hohmann, 2019).

Epstein e Hohmann (2019) ainda referem que a fase em que as crianças respondem “Não”, recorrentemente, é um sinal de que estão a adquirir o sentido de autonomia, assim como, a aquisição da marcha, que estimula a resolução de problemas, cada vez mais complexos. Todavia, o conceito de autonomia detém ligação com outros conceitos, como tal, Epstein e Hohmann (2019) afirmam que a capacidade de iniciativa é aquela que permite que a criança inicie e finalize uma determinada tarefa, estimulando as suas capacidades de análise, compreensão e tomada de decisão. Posto isto, Epstein e Hohmann (2019) reforçam a importância do papel do adulto, segundo o Currículo Pré-Escolar *HighScope*, em estimular a capacidade de a criança verbalizar as suas intenções, de modo que esta desenvolva a capacidade de colocar um sentido à sua ação, de realizar escolhas, tomadas de decisões e, conseqüentemente, sentir-se capaz e competente. Ainda assim, Epstein e Hohmann (2019) referem que, para a criança levar a cabo as suas intenções, é necessária a capacidade de autoconfiança, desenvolvida por meio das suas ações e tomadas de decisões que, conseqüentemente, permite que a mesma consiga lidar com os problemas que podem decorrer da exploração das suas intenções.

O Modelo *HighScope*, de acordo com Epstein e Hohmann (2019), defende o clima de apoio, onde as crianças tomam decisões e fazem escolhas e o adulto demonstra o seu envolvimento e interesse através da observação e interação com a criança, apoiando-a na resolução de problemas, sem ser intrusivo, levando ao desenvolvimento de algumas competências como a autonomia. O clima de apoio, de acordo com Epstein e Hohmann (2019), leva ao desenvolvimento de uma relação positiva entre o educador e a criança, que conseqüentemente influencia a autonomia da mesma, na medida em que esta se sente segura, pois sabe que pode contar com o apoio do adulto, caso precise.

Epstein e Hohmann (2019) ainda referem que as brincadeiras, constituem também, oportunidades para estimular a autonomia da criança, principalmente quando a sala é organizada por áreas que são do seu interesse, permitindo diferentes tipos de brincadeiras. Por sua vez, rotular os diferentes materiais da sala, desenvolve a autonomia da criança em localizar e arrumar os mesmos, dado que, de acordo com Epstein e Hohmann (2019), esta estratégia permite que a criança encontre facilmente o que pretende, assim como,

arrumar os diferentes materiais de uma determinada área, mesmo que estes se encontrem numa área distinta, através da compreensão que fazem dos rótulos.

Para Oliveira-Formosinho (2013), a rotina diária, com base no Modelo *HighScope*, tem em vista o desenvolvimento da segurança e autonomia da criança, por meio da compreensão que esta adquire sobre os diferentes momentos que constituem a rotina. Como tal, a rotina *HighScope* pretende oferecer consistência e tempo para que as crianças consigam pôr em prática os seus interesses, a capacidade de tomada de decisões, fazer escolhas e resolver problemas por si mesmas (Epstein & Hohmann, 2019). Segundo Epstein e Hohmann (2019), a rotina *HighScope* promove a iniciativa das crianças, como tal, o adulto deve apoiar e potenciar a autonomia das mesmas, ao pôr em prática as suas e iniciativas e falar sobre as mesmas.

Apesar de tudo isto, Epstein e Hohmann (2019) referem que é importante sim, ter ciente a importância do desenvolvimento da autonomia da criança, mas também, ter em conta que, por vezes, a criança carece de contacto físico, como colo, que pode transmitir tranquilidade e a energia necessária para conseguir voltar a estimular a autonomia da criança.

4.2.3. O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança

Para Epstein e Hohmann (2019), o adulto tem o papel de estimular a autonomia da criança, sobretudo na idade pré-escolar, em que as crianças já demonstram a sua capacidade de fazer coisas por si próprias, tendo em conta a noção de risco e demonstrando-se orgulhosas perante as suas conquistas, que por sua vez, contribuem para o desenvolvimento da autonomia da criança e constituindo uma motivação para a exploração do mundo que a rodeia.

Segundo Serrano (2022), o desenvolvimento da autonomia da criança requer tempo, como tal, o educador deve ter um papel facilitador e permissivo no que concerne à participação da criança no seu processo de desenvolvimento. Corroborando com isto, Serrano (2022) ainda refere que é necessário reconhecer os interesses das crianças, no

que concerne aos espaços e objetos que contacta diariamente, para compreender as competências ao nível da autonomia da mesma.

No que concerne ao papel do educador no Modelo *HighScope*, Oliveira-Formosinho (2013) sublinha que, ao organizar o ambiente educativo e a rotina diária, para além de deter um papel dinâmico, o educador está a fornecer as condições necessárias para que a criança desenvolva, não só a sua autonomia, mas também, a sua independência e o seu papel ativo no seu desenvolvimento.

Deste modo, Epstein e Hohmann (2019) sublinham que é crucial que o adulto compreenda que um ambiente onde não há a ocorrência de problemas ou onde são diminuídas as oportunidades de as crianças realizarem tarefas ou ideias por si próprias, constituem ambientes pobres no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem, por meio da resolução de problemas, pois isto requer que a criança pense sobre o problema em questão e ponha em prática, formas de resolução por si própria. Isto exige, de acordo com as autoras, que o adulto adote uma atitude de compreensão perante possíveis acidentes que surjam da tentativa da criança resolver determinados problemas (Epstein & Hohmann, 2019).

De acordo com Serrano (2022), a criança adquire a sua identidade através de conceitos fulcrais, como a segurança e a exploração, mas também por meio da interação com os adultos ou outras crianças. O educador deve então, indo ao encontro do que é referido por Serrano (2022), promover um ambiente rico em oportunidades de exploração, enquanto transmite segurança, para que a criança se sinta capaz de agir e, assim, promover o desenvolvimento da sua autonomia. Quando mais segurança a criança se sente, Serrano (2022) acredita que a sua competência de exploração do meio, desenvolve para uma atitude que pretende modificar o mesmo, adquire a capacidade de fazer escolhas e compreender as consequências das mesmas.

Por fim, para Epstein e Hohmann (2019), o adulto promove a autonomia das crianças quando: (i) dá oportunidade da criança resolver problemas por si própria; (ii) demonstra compreensão sobre os erros da mesma; (iii) incentiva que as crianças partilhem ideias na resolução de problemas; (iv) estimula a criança a encontrar resposta para as suas próprias questões; e (v) não conota como erradas as respostas e explicações das crianças. Como tal, segundo Serrano (2022), existem estratégias, que podem ser adotadas pelo

adulto, que visam o desenvolvimento da autonomia da criança, sendo elas: (i) promover e proporcionar tempo para explorações; (ii) valorizar os interesses e iniciativas da criança; (iii) reconhecer que o meio ambiente e os materiais são estimulantes para o seu desenvolvimento.

4.3. Roteiro metodológico e ético

É crucial apresentar as opções metodológicas e éticas definidas para a elaboração do relatório da PPSII, após a apresentação da revisão da literatura sobre a problemática de investigação do presente relatório, que se intitula de “O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, numa sala de 3 anos, segundo o modelo *HighScope*” e, como referido, apresenta como objetivos de investigação: (i) Compreender as conceções da equipa da sala sobre o desenvolvimento da autonomia no jardim de infância; (ii) Identificar estratégias de ação, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança; e (iii) Compreender de que modo é que o modelo *HighScope* promove a autonomia das crianças.

Como tal, segue-se a descrição da natureza da investigação, assim como, do método, das técnicas e instrumentos de recolha de dados mobilizados, de que modo é que é realizada a análise dos dados recolhidos e, por fim, são referidas, de uma forma sucinta, algumas das opções éticas, sendo apresentadas, de forma detalhada, na tabela do roteiro ético presente no Anexo I.

A natureza da investigação do presente relatório é de carácter qualitativo que, de acordo com Amado (2014), pretende analisar de forma global, um problema ou uma realidade que se pretende investigar, através da compreensão do contexto, seja ele histórico, socioeconómico ou cultural, formulando hipóteses no desenvolvimento e após a análise de dados ou procurando interpretar os mesmos.

O método definido para a presente investigação é o Estudo de Caso que, segundo Meirinhos e Osório (2010), é uma estratégia de investigação, que permite estudar um caso, tendo em conta o seu contexto, permitindo a aquisição de conhecimento, através de evidências, da triangulação da informação recolhida e da correspondência do estudo com a componente teórica que fundamenta o mesmo. Amado (2014) ainda acrescenta que o

estudo de caso pretende espelhar uma realidade, através de várias fontes de informação, abordagens e técnicas (Ludke & André, 1986:18-20, citado por Amado, 2014).

Segundo Amado (2014), a investigação qualitativa não se centra apenas na implementação de técnicas de recolha de dados, mas sim na compreensão do mundo, de pessoas ou da ciência que, por sua vez, influencia a escolha destas técnicas e de que forma serão implementadas, ou seja, a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados, é influenciada pela problemática em investigação. Posto isto, na presente investigação serão mobilizadas algumas técnicas de recolha de dados, como a observação direta e participante, entrevistas realizadas, tanto à EI, como à AAE da sala, os registos fotográficos, conversas informais com a equipa de sala e a análise documental. Como tal, serão utilizados alguns instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, guião das entrevistas e fotografias.

Relativamente à análise dos dados, será realizada por meio da triangulação dos mesmos, mas relativamente aos dados provenientes das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à AAE de sala, esta será realizada por meio da análise de conteúdo que, segundo Amado (2014), é uma técnica que pode ser adaptada a algumas técnicas de recolha de dados, visando a compreensão do conteúdo recolhido, de forma objetiva e rigorosa, por meio da codificação e classificação, dividindo-o em categorias e subcategorias. Como tal, Amado (2014) acrescenta que este conteúdo pode ser proveniente, por exemplo, de entrevistas e questionários e, por sua vez, o processo da análise de conteúdo, é composto por algumas fases como: (i) definição do problema e objetivos do trabalho; (ii) explicitação do quadro de referência teórico; (iii) construção de um *corpus* documental; (iv) leitura atenta e ativa dos documentos; (v) formulação de hipóteses; e (vi) a categorização dos dados (Amado, 2014).

No que concerne às questões éticas, no decorrer da prática foram elaborados: (i) carta de apresentação às famílias (cf. Anexo J); (ii) consentimento informado para a captura de registos fotográficos das crianças (cf. Anexo K); e (iii) consentimento informado para a elaboração do portfolio de uma das crianças do grupo (cf. Anexo L). Ambos os consentimentos informados foram apresentados aos familiares das crianças (mãe ou pai) solicitando as assinaturas, como forma de declarar a autorização dos mesmos, em momentos do acolhimento ou saída das crianças.

É crucial ter em conta os princípios éticos e deontológicos num trabalho investigativo que envolve crianças, como é defendido por Tomás (2011). Como tal, surge a emergência da elaboração de um roteiro ético, para a presente investigação, que englobe e explique os seguintes aspetos: (i) objetivos do trabalho; (ii) custos e benefícios; (iii) respeito pela privacidade e confidencialidade; (iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir; (v) fundamentos; (vi) planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação; (vii) consentimento informado; (viii) uso e relato das conclusões; (ix) possível impacto nas crianças; e (x) informação às crianças e adultos envolvidos (Tomás, 2011). Corroborando com isto, o roteiro ético é explanado numa tabela, apresentada no Anexo I, onde foram descritos de forma sintetizada os aspetos referidos acima, que foram cumpridos e tidos em conta no decorrer de toda a PPSII.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

No que concerne ao presente subcapítulo, pretende-se apresentar e analisar os dados recolhidos, por meio de técnicas de recolha de dados como: (i) a observação direta e participante; (ii) entrevistas realizadas, tanto à educadora de infância, como à auxiliar de ação educativa da sala; (iii) os registos fotográficos; (iv) as conversas informais com a equipa de sala; e (v) a análise documental. Como tal, os instrumentos de recolha de dados são as notas de campo, presentes no portefólio individual do Anexo A, guião das entrevistas (cf. Anexo B) e fotografias, por captação própria.

4.4.1. Conceito de autonomia e a sua importância na educação de infância

De modo a perceber as conceções da EI e da AAE sobre a autonomia, foram aplicadas entrevistas às duas intervenientes que compõem a equipa de sala, com base no guião que se encontra no Anexo B. Como tal, a transcrição da entrevista realizada à EI, encontra-se no Anexo C e da entrevista realizada à AAE no Anexo G, além disto, foi realizada a análise de conteúdo das duas entrevistas (cf. Anexo H).

Ao que concerne ao conceito de autonomia, a EI sente necessidade de diferenciar do conceito de independência, considerando autonomia como uma ação que a criança é capaz de realizar sozinha, com supervisão e/ou ajuda do adulto:

Para mim, o conceito de autonomia é diferente do conceito de independência. Para mim, a autonomia significa que a criança é capaz de fazer sozinha, mas, ou não é o processo inteiro, ou é incentivada pelo adulto (. . .) significa eles serem capazes de fazer sozinhos, ainda que precisem, de alguma forma, de algum incentivo ou apoio do adulto. (cf. Anexo H – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas à EI e à AAE).

Por outro lado, a AAE acredita que “O conceito de autonomia é eles terem a capacidade de fazerem as coisas sozinhos sem precisarem da ajuda do adulto.” (cf. Anexo H). Como tal, entende-se que ambas reconhecem o conceito de autonomia, como a capacidade de a criança fazer coisas sozinha, ainda que, a EI reconheça que o adulto pode ter um papel de apoiante ou de incentivo perante a criança. Por sua vez, Casteleiro (2001b) define o conceito de autonomia como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria”.

Relativamente à importância da autonomia em crianças com 3 anos de idade, a EI, refere na entrevista o seguinte:

é que lhes dá saúde emocional, ou seja, a autonomia faz com que as crianças sintam que são capazes de, que têm confiança, eles ganham confiança em si próprios, ganham vontade de fazer, porque sabem que conseguem (. . .) mais importante do que isso tudo é a autoestima que eles têm e ganham quando fazem as coisas sozinhos e quando se experimentam a, sozinhos. (cf. Anexo H).

A par disto, Epstein e Hohmann (2019) defendem que, a criança ao considerar-se capaz de levar a cabo as suas intenções e fazer coisas por si própria, adquire autoconfiança, que lhe confere o sentimento de orgulho, perante a capacidade de enfrentar desafios e dificuldades.

Corroborando esta visão, a AAE refere “Eu acho que é importante para eles sentirem que são capazes, de se sentirem seguros, com eles próprios, e sentirem que são capazes de fazer as coisas que os outros também fazem, como nós adultos.” (cf. Anexo H).

Por meio de conversas informais e observação direta e participante, constata-se que a equipa de sala apresenta uma prática articulada, onde visam a valorização da autonomia, através de um papel apoiante e mediador, na promoção e incentivo da autonomia das crianças. A nota de campo seguinte ilustra a valorização da autonomia na rotina diária: “No exterior, o X. diz que não consegue subir o equipamento do exterior, então a auxiliar diz que o X. pode tentar descalço. Após conseguir, o X. desce e começa a calçar-se (...).” (Nota de campo n.º 214 – Anexo A).

4.4.2. Estratégias promotoras de autonomia

No decorrer da PPSII, por observação direta participante, foi possível familiarizar-me com diferentes estratégias implementadas pela equipa educativa de sala, com vista à promoção da autonomia das crianças. Deste modo, como forma de ir ao encontro do presente objetivo, foram mobilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: (i) observação direta participante; (ii) as entrevistas realizadas à equipa educativa; (iii) registos fotográficos; (iv) conversas informais; e (v) análise documental.

Por meio das entrevistas realizadas, entende-se que uma das estratégias utilizadas na promoção do desenvolvimento da autonomia da criança são o incentivo, sendo que a EI refere:

abordagens positivas, no sentido de “Tu já viste que ontem tu calçaste os teus sapatos sozinho? Já viste como tu consegues?” ou então “Conseguiste comer a tua comida toda sozinho! Bem, estás mesmo crescido. Olha, eu também já consegui.”, sem uma validação (cf. Anexo H - Tabela de análise de conteúdo das entrevistas à EI e à AAE).

No que concerne às estratégias de promoção de autonomia relacionadas com a organização espacial, a EI refere a identificação dos materiais e recursos da sala, as *letter links*, os materiais ao nível das crianças, materiais desafiantes e ainda acrescenta: “pensar

sobre o grupo e pensar que espaço, que organização espacial vai fazer, isso também é importante, onde é que vou pôr cada área, que áreas é que vou pôr, que materiais” (cf. Anexo H). No que diz respeito à organização temporal, a EI realça a importância de promover uma rotina consistente, que permita que as crianças entendam que existe uma repetição e o que é que acontece ao longo do dia (cf. Anexo H). Comparativamente a isto, de acordo com o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025) “As crianças são encorajadas a fazer as coisas por elas próprias, com as suas capacidades, a fazer escolhas, planos e a refletir. O ambiente de aprendizagem organizado e a rotina consistente fomentam a autonomia” (p. 12).

Por sua vez, na entrevista realizada, a AAE refere como estratégias na promoção da autonomia as crianças fazerem por si próprias, referindo a estratégia do casaco, que por observação direta, entende-se que é uma forma prática de as crianças conseguirem vestir o casaco por si próprias, colocando o casaco no chão com a parte do capuz ou da gola virada para os pés, colocam os braços nas mangas e viram o casaco, para a qual refere: “A estratégia do casaco, eu sempre utilizei essa técnica, porque são muitos e, às tantas, eu tinha imensas crianças “V., não consigo vestir o casaco!”” (cf. Anexo H). A Figura 2 é exemplificativa da estratégia acima referida:

Figura 2

Criança a vestir o casaco



Nota. Captação própria.

Por observação direta, foi possível evidenciar que, de forma gradual, a estratégia acima referida acarretou benefícios ao nível da autonomia das crianças quando vestem os casacos:

Após a atividade de pequeno grupo com a estagiária e as quatro crianças do grupo do gato, dirigem-se para o corredor, para vestirem os seus casacos, quando a estagiária chega, já tinham os casacos vestidos, e o B. pede ajuda para apertar os botões. (Nota de campo n.º 187 – Anexo A).

Apesar disto, a AAE ainda refere “nós achamos que nós podemos dar estratégias, nós podemos dar estratégias sim (. . .) Mas eu acho que é muito à base de curiosidade deles.” (cf. Anexo H), defendendo assim a ideia de que o adulto deve provocar a curiosidade no que as crianças querem fazer por si próprias. De acordo com Silva et al. (2016), a criança, desde o seu nascimento, detém curiosidade sobre o mundo que a rodeia, como tal, deve ser reconhecida como um ser capaz de delinear e produzir o seu próprio conhecimento, por meio de um papel ativo.

Relativamente à intervenção com crianças que demonstram mais dificuldade em realizar tarefas de forma autónoma, a EI afirma, como estratégia, que o adulto deve adotar um papel de mediador, apoiando as crianças a que realizem tarefas sozinhas. Ainda assim, também refere:

Obviamente que, se há uma criança que está super frustrada e que não está com vontade experimentar, e que já tem vindo a ser feito um trabalho com ele e que, realmente, naquele dia, não é um dia bom para ele, obviamente, que o adulto tem de ter a sensibilidade e perceber que aqui não vamos promover a autonomia, neste momento, ele não precisa que seja promovida a autonomia, ele precisa de apoio, de acolhimento. (cf. Anexo H).

Indo ao encontro do que é referido pela EI, a AAE refere na entrevista que, o papel do adulto como apoiante e incentivador é uma estratégia a ter em conta com as crianças, principalmente com aquelas que demonstram dificuldades a nível da autonomia (cf. Anexo H).

No decorrer da prática contactei com os passos que o adulto deve ter em conta para a resolução de conflitos, defendidos pelo modelo *HighScope*, que vão ao encontro do que é mencionado por Epstein e Hohmann (2019): (i) adotar uma postura calma, ao abordar a situação; (ii) reconhecer os sentimentos das crianças; (iii) ouvir e recolher informação acerca do que aconteceu; (iv) redirecionar o problema; (v) pedir às crianças ideias e soluções para resolver o problema e ajudar a escolherem uma solução em conjunto; e (vi) dar apoio ao seguimento da resolução do conflito.

Por observação direta participante, no que concerne às estratégias de promoção da autonomia das crianças, constatou-se que a equipa educativa fornece oportunidades para as crianças tomarem decisões e fazerem escolhas, sendo um dos exemplos, a votação das crianças em torno da área da calma, a qual foi integrada na organização espacial da sala, tendo em conta a decisão do grupo de crianças. Como tal, Silva et al. (2016) corrobora com isto, ao referir que é promovida a autonomia, quando a criança tem a oportunidade de fazer escolhas e tomadas de decisões, adquirindo, conseqüentemente, consciência acerca da sua segurança e bem-estar.

No decorrer da rotina, no que concerne aos momentos do almoço, foi possível constatar por observação direta que, tanto a EI, como a AAE, sempre que possível, realizavam as refeições, juntamente com as crianças, como tal, através de conversas informais constata-se que esta é uma das estratégias utilizadas de modo a apoiar as crianças que demonstram mais dificuldades no momento da refeição. Ainda é importante referir que, no início da prática foi denotada uma maior dificuldade no momento de arrumar, como foi referido no capítulo da Caracterização da Ação Educativa Contextualizada, ainda assim, foi possível presenciar, por observação direta, a mudança relativamente à identificação dos materiais, através da colocação de etiquetas com imagens ou desenhos e as suas respetivas legendas, nas diferentes prateleiras e caixas da sala, de forma a promover a autonomia da criança no momento de arrumar e, corroborando com isto, segundo o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025) “Os brinquedos estão organizados e etiquetados, permitindo que as crianças prossigam os seus planos com sentido de competência e autonomia.” (p. 7). Por observação direta, foi possível evidenciar que a etiquetagem dos materiais facilita a participação das crianças no momento de arrumar, como foi o caso do D., uma das crianças que não fala português

e, ao início da PPSII, apresentava alguma dificuldade no seu envolvimento: “Enquanto as crianças arrumam, o D., que está na área dos blocos, começa a arrumar os mesmos da frente da prateleira para trás.” (Nota de campo n.º 221 – Anexo A). A Figura 3 ilustra o momento supracitado:

Figura 3

Criança a arrumar os materiais



Nota. Captação própria.

A colocação de música no momento de arrumar, também verificou ser uma estratégia eficaz, promovida tanto pela EI, como pela AAE. Na seguinte nota de campo, também é possível verificar outra das estratégias utilizadas pela EI, no momento de arrumar, mas com recurso ao relógio de parede:

Já se aproximava a hora da ginástica e ainda faltava arrumar a sala. A educadora apontou para o relógio e afirmou que o ponteiro grande estava no número 6, mas quando chegasse ao 8, já tem de ir para a ginástica. As crianças arrumam e comem a fruta, sempre com atenção ao relógio.

- “Já é 8” – afirma o V.

- “Chegou o 8!” – acrescenta o A. (Nota de campo n.º 204 – Anexo A).

Por fim, por observação direta, constata-se que uma das estratégias que detém um grande interesse do grupo é a ir buscar a fruta ao refeitório, sem a presença do adulto, como tal, a AAE refere na entrevista:

Mesmo em coisas complicadas, como por exemplo, ir buscar a fruta, ir buscar a fruta lá outro lado, eu dou-lhes essa liberdade que eles irem. No primeiro dia, claro que eu fiquei “Será que eles conseguem abrir a porta...será que...”, mas vi que ele conseguiu a primeira vez e agora vão todos contentes, vão buscar a fruta e vem. (cf. Anexo G – Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa).

Ainda que um conceito permanente e importante na prática da equipa de sala, a AAE, não identifica dificuldades na promoção da autonomia: “Eu não sinto assim muita dificuldade nisso.” (cf. Anexo H), por outro lado, a educadora ressalta:

tem um bocado a ver com a discrepância que existe entre algumas famílias, de sentirem que as crianças ainda são mais pequeninas do que aquilo que são (. ...) há uma grande discrepância daquilo que os pais fazem em casa por eles e daquilo que nós, aqui, fazemos por eles e aí depois faz com que as crianças, se sintam mais confusas e menos encorajadas a, mas acho que sim, acho que é assim a discrepância entre o casa e escola, nem é a família, é casa. (cf. Anexo H).

Como foi supramencionado, no subcapítulo da Revisão de Literatura, de acordo com Serrano (2022), a família é o principal interveniente, no que diz respeito à promoção da autonomia, como tal, as expectativas, as convicções e valores familiares são fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança.

Apesar disso, o grupo de crianças, segundo a EI, é considerado autónomo, dado que:

Sinto imenso no que toca à refeição, no que toca à higiene, sabem fazer as suas coisas sozinhos, pessoais, a satisfação das suas necessidades pessoais, mas também acho que, por exemplo, nas atividades extracurriculares,

conseguem se vestir e despir sozinhos, sabem onde são as suas coisas, sabem onde é que podem guardar as suas coisas, sabendo que aquilo é deles. (cf. Anexo H).

Indo ao encontro desta visão, relativamente à autonomia do grupo de crianças, a AAE refere que o grupo apresenta autonomia em inúmeros aspetos, dentro destes, no quadro das mensagens, onde já perguntam se o grupo pode utilizar um determinado objeto para o tempo de planear ou a localizar objetos na sala, sem recorrerem ao adulto (cf. Anexo H). Como tal, a AAE ainda acrescenta: “Acho que também nós temos essa parte boa, que é estar tudo identificado de forma que eles também possam saber onde é que é, sem terem de estar sempre à espera, eles automaticamente já sabem.” (cf. Anexo H), demonstrando assim, que a própria organização da sala contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

4.4.3. Promoção de autonomia segundo o modelo *HighScope*

No que concerne à promoção da autonomia, segundo o Modelo *HighScope*, na entrevista realizada à EI, esta refere:

Acho que a autonomia é daquelas coisas que tem de existir, em toda e qualquer sala, em toda e qualquer idade (...) tem que estar presente, tem de ser importante, tem que ser refletido e, portanto, acho que o *HighScope* é ótimo nisto. (cf. Anexo H - Tabela de análise de conteúdo das entrevistas à EI e à AAE).

Como tal, de acordo com Projeto Educativo de Escola (s.d.) entende-se que:

Este modelo tem subjacente componentes fundamentais que passam por proporcionar à criança, quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente que comporte o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa. (Projeto Educativo de Escola, s.d., p. 5).

Epstein e Hohmann (2019) referem que o modelo *HighScope* defende como princípio o facto de a rotina diária contribuir para que a criança antecipe os diferentes momentos que a constituem, permitindo adquirir um sentimento de controlo ao longo do dia. Corroborando com isto, a AAE refere que, as crianças, ao anteciparem os momentos da rotina, adquirem um sentimento de segurança que, conseqüentemente, faz com que se sintam mais à vontade e livres (cf. Anexo H). No que concerne ao sentimento de segurança, entende-se, através de Serrano (2022), que este influencia a autonomia da criança, nomeadamente a capacidade de fazer escolhas por si própria.

Posto isto, de acordo com a entrevista realizada à EI, entende-se que a mesma acredita que o modelo *HighScope* promove a autonomia, por meio das *letter links*, de materiais desafiantes, expostos ao nível das crianças, da etiquetagem dos materiais e da própria rotina, que deve ser exposta, de modo que as crianças consigam entender e acompanhar a mesma, através de noções temporais (cf. Anexo H).

No que concerne aos pontos positivos da rotina *HighScope*, a AAE refere:

Eu acho que, a rotina do *HighScope*, acho que é um bocado é positivo por isso, dá-lhes a segurança que eles precisam, não os deixam em stress “Agora o que é que vai acontecer a seguir?”, não acontece isso, e isso faz com que eles fiquem crianças mais tranquilas, mais destemidas também, eu acho que isso também ajuda a que eles saibam “Eu posso arriscar aqui um bocadinho nisto e não sei o quê, porque eu sei que logo a seguir eu tenho tempo para.”, quanto ao terem noção do tempo. (cf. Anexo H).

Por observação direta e participante, foi possível evidenciar que as crianças já começavam a adquirir autonomia em momentos da rotina *HighScope*, que não apresentavam ao início da PPSII, como é o caso do quadro das mensagens: “Quando a educadora C. começa o quadro das mensagens o R.Ss. diz “Podemos planear com o meu brinquedo?”, a educadora aceita e quando refere que vamos planear com o brinquedo do R.Ss., este reforça “É meu!”.” (Nota de campo n.º 181 – Anexo A) e “No decorrer do quadro das mensagens o R.Ss. afirma: - “Este carro é para o grupo do avião rever e este é para o grupo do gato”.” (Nota de campo n.º 228 – Anexo A).

Por sua vez, a AAE também refere como pontos a melhorar, o facto da rotina ser muito rápida e corrida, o que compromete o tempo de brincadeira, dado que o tempo de fazer é menor, pelo facto de haver outras atividades ao longo da rotina (cf. Anexo H).

Por observação direta e como já foi supracitado no capítulo da Revisão de Literatura, entende-se que o modelo *HighScope*, para além da rotina diária, apresenta como princípios que, conseqüentemente, têm impacto na promoção da autonomia da criança, a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o próprio contexto de aprendizagem e a avaliação (Epstein & Hohmann, 2019). Cooroborando com isto, por meio da análise documental entende-se, segundo o Projeto Educativo de Escola (s.d.), que a organização socioeducativa se rege por princípios que vão ao encontro dos que foram supramencionados: (i) “Apostamos numa educação ativa, onde as crianças se desenvolvem a explorar os sentidos” (p. 4); (ii) “Investimos em adultos carinhosos e consistentes, capazes de oferecer às crianças interações e experiências fundamentais para as apoiar à medida que se desenvolvem como pessoas sãs, seguras, autónomas e criativas.” (p. 4); e (iii) “O espaço físico, além de seguro, foi concebido de forma a proporcionar à criança conforto, variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (Projeto Educativo de Escola, s.d., p. 4).

4.4.4. O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, segundo o modelo *HighScope*

Por meio das entrevistas realizadas à EI e à AAE, entende-se que o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia da criança é, principalmente, o de apoio, sendo que, ambas defendem a importância de dar tempo e espaço, para que a criança experimente, ao mesmo tempo que o adulto de referência, fornece segurança e com o qual a criança sabe que pode confiar e que estará disponível para a ajudar, como é referido pela EI (cf. Anexo H - Tabela de análise de conteúdo das entrevistas à EI e à AAE). Além disto a AAE refere na entrevista:

Acho que esse é o papel importante do adulto, é ser um adulto apoiante, observador, não ser muito intrusivo nas escolhas e nas brincadeiras que

aquela criança está a ter, mas estar atento e direcionando a criança, eu acho que esse é que é o papel do adulto ao nível de autonomia. (cf. Anexo H).

No que concerne ao papel do adulto, de acordo com o Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025):

A abordagem *High Scope* procura criar um clima apoiante e seguro no qual os adultos desempenham o papel fundamental na implementação de estratégias de interação positiva, na partilha do controlo, na resolução de problemas face ao conflito social e no estabelecimento de relações genuínas. (Projeto Pedagógico de Sala, 2024/2025, p. 6).

Por meio da observação direta e por conversas informais, foi possível entender de que forma é que a equipa de sala apoiava a autonomia das crianças, como tal, gradualmente, fui adotando essa postura de apoio e mediadora, que ia ao encontro do que era defendido e praticado pela equipa:

A F. está a vestir o casaco, mas não consegue puxar o fecho do mesmo e diz à estagiária “Não consigo J!”. A estagiária exemplifica como é que a F. deve posicionar as mãos, para conseguir fechar o fecho do casaco, após a F. tentar, acaba por conseguir fechar o fecho. (Nota de campo n.º 183 – Anexo A).

Através de conversas informais entende-se que este papel de apoio, adotado pela equipa educativa, tem também por base aquilo que é defendido pelo modelo *HighScope*, sobretudo a importância de a criança verbalizar as suas intenções, colocando sentido à sua ação, realize escolhas e tomadas de decisões, sentindo-se cada vez mais capaz e competente (Epstein & Hohmann, 2019). Por observação direta, foi visível que este sentimento de competência é adquirido quando as crianças ultrapassam desafios de forma autónoma como:

Antes da ginástica, o V.S., o R.Ss., a F.C., e a L. dirigem-se até à estagiária e pedem à mesma para ajudar a tirar as camisolas mais grossas. A estagiária

ajuda, ao referir que devem retirar, primeiramente, as mangas e só depois, a cabeça. Após conseguirem tirar as camisolas, as crianças correm até ao corredor. (Nota de campo n.º 190 – Anexo A).

Como referido no capítulo de Revisão de Literatura o modelo *HighScope* defende um clima de apoio, que por sua vez, influencia a autonomia da criança, dado que a mesma sente segurança e sabe que pode contar com o apoio do adulto, quando precisa (Epstein & Hohmann, 2019).

Epstein e Hohmann (2019) ainda referem que o clima de apoio é caracterizado pelo envolvimento do adulto por meio da observação e interação com a criança, sem ações intrusivas, enquanto esta desenvolve competências a nível da autonomia, como tomada de decisões, fazer escolhas ou resolução de problemas. A acrescentar a isto, segundo o Projeto Educativo de Escola (s.d.): “o papel dos adultos que ensinam ou orientam consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo.” (p. 5).

A acrescentar a isto, a AAE também sublinha a importância de o adulto dar ferramentas às crianças, para que estas se sintam úteis e confiantes, durante o processo de desenvolvimento da autonomia, o que vai ao encontro do que é referido por Serrano (2022), que defende a importância de o adulto proporcionar oportunidades de exploração, simultaneamente ao transmitir segurança, uma vez que torna a criança capaz de agir, por meio de uma atitude confiante.

Por observação direta e no que concerne ao trabalho articulado da equipa de sala, constata-se que este é valorizado tanto pela EI, como pela AAE, sendo visível preocupação diária em comunicarem e partilharem evidências e preocupações observadas diariamente. Corroborando com isto a EI refere na entrevista:

estar presentes, com o grupo, e estar, efetivamente, a viver o dia a dia, com eles, para depois conseguirmos falar sobre a autonomia, o que cada um precisa, o que é que sentimos de cada um, de que maneira é que um chegou hoje e não é comportamento habitual, ou de que maneira é que podemos ajudar para superar alguma dificuldade ou para melhorar ainda mais qualquer coisa de capacidades (cf. Anexo H).

Ainda na entrevista, a EI refere que a equipa de sala é um dos pilares mais importantes numa sala, sendo crucial os elementos estarem coordenados e comunicarem para que, tanto os pais, como os filhos, sintam consistência e segurança (cf. Anexo H). Além disto ainda sublinha que ambas (EI e AAE) devem olhar para as situações que acontecem diariamente: “com um olhar novo, como se nunca tivéssemos visto aquela situação (...) porque isto promove a reflexão, entre uma e a outra, e duas cabeças a pensar são melhores do que uma.” (cf. Anexo H). Corroborando com isto a AAE defende que a equipa de sala tem de estar em sintonia, de forma a transmitir segurança à criança e: “falarem muito sobre as coisas que acontecem em sala, porque se formos a ver bem, nós temos todas o mesmo objetivo, é trabalharmos em prol do bem-estar daquela criança e do crescimento daquela criança.” (cf. Anexo H).

A compreensão do papel do adulto no desenvolvimento da autonomia da criança, como apoiante e mediador, permitiu não só desenvolver a capacidade de adequar a prática, enquanto estagiária, a situações diversificadas:

Antes de se dirigir para o exterior, o R.So. vai buscar a camisola ao seu cabide e pede à estagiária para o vestir. A estagiária diz que pode ajudar incentivando o R.So. a tentar vestir a camisola de forma autónoma. Através do apoio da estagiária, o R.So. consegue vestir a camisola sozinho. (Nota de campo n.º 232 – Anexo A).

Mas também, facilitou a capacidade de identificar situações onde as crianças demonstram evidências da sua autonomia: “Durante a higiene a C.M. agarra na mão da estagiária e diz “Falta pôr a minha fralda”.” (Nota de campo n.º 210 – Anexo A).

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo pretende-se analisar o percurso vivido ao longo dos dois módulos da PPS (Creche e Pré-Escolar), como tal, ao longo do meu percurso na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar, ocorreu uma evolução no que diz respeito ao desenvolvimento da minha profissionalidade docente enquanto EI. Apesar disso, foram as experiências da PPSI e PPSII, aquelas que detiveram um maior impacto nesta construção.

O estágio da PPSI, realizado em creche, mais precisamente numa sala de berçário, foi traçado por um caminho cheio de desafios, levando-me a questionar o tipo de educadora que queria ser e levando-me até a um sentimento de desmotivação, dado os permanentes desafios a enfrentar. Apesar disso, com o apoio certo, ao acreditar nas minhas convicções e de que a experiência em si viria a tornar-me mais capaz de enfrentar desafios e dificuldades, levou não só à aquisição de competências profissionais, como pessoais. Por sua vez, o estágio da PPSII, permitiu-me contactar com um Modelo Curricular (*HighScope*) e profissionais, no qual me identifiquei e permitiu-me adquirir ainda mais “bagagem” a nível pessoal e profissional.

Relativamente às competências pessoais, em ambos os contextos, a postura pautada pela simpatia, abertura, confiança, respeito, iniciativa, empenho, afetividade, empatia, assiduidade e pontualidade, contribuíram para a construção de relações positivas com os vários intervenientes dos contextos, como a equipa educativa, as famílias, as próprias crianças, entre outros. Isto vai ao encontro do que é defendido por Moita et al. (2011), em que o papel do educador vai além do seu compromisso para com as crianças, englobando também o compromisso para com as famílias, a equipa educativa e a comunidade.

No que diz respeito à construção da profissionalidade docente, ambos os contextos contribuíram para a perceção da importância de uma prática assente na intencionalidade do educador, tendo em vista o apoio, estimulação, o bem-estar e sentimento de segurança da criança. Tal como é referido por Silva et al. (2016), o educador deve agir com intencionalidade educativa, para que saiba justificar as suas ações, assim como, planear e avaliar consoante aquilo que observa, regista e documenta acerca das crianças.

Além disto, o contexto da PPSII, permitiu-me observar a importância de uma prática articulada entre os elementos da equipa educativa de sala, com base na

comunicação, respeito e empatia, indo ao encontro do que é defendido por Moita et al. (2011), no que concerne a uma prática com base no trabalho em equipa, de forma a promover uma relação de confiança e cooperação, sendo que, enquanto futura EI, este é um dos aspetos que considero crucial a ter em conta na minha prática.

No que concerne ao planeamento e avaliação, o percurso da PPSI e PPSII contribuíram para entender a importância de analisar o contexto com precisão, mobilizando recursos adequados e estimulantes, com base nos interesses, necessidades e competências das crianças, o que por sua vez, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, por meio de experiências de qualidade para as mesmas. Além disto, competências como a comunicação de forma desafiadora, o incentivo à autonomia e resolução de problemas, a visão do grupo, a promoção da segurança, cooperação, confiança, iniciativa e envolvimento das crianças, foram sendo desenvolvidas ao longo dos contextos da PPS.

Contudo, algo que não foi tão bem concretizado em ambos os contextos da PPS, foi o envolvimento com as famílias, sentindo dificuldade, principalmente, na promoção da participação das famílias. Apesar disso, durante a PPSII, realizei o projeto da Maria Café, à luz da MTP, para o qual procurei envolver a participação das famílias, de uma forma simples, numa atividade que consistia na decoração de um segmento da Maria Café.

Outro aspeto de extrema importância e para o qual recaiu a minha curiosidade e atenção ao longo dos contextos foi o acolhimento, sendo este, para mim, um dos momentos mais prazerosos, principalmente na PPSI, dado que foi realizada numa sala de berçário, em que a maioria dos bebés reagiam com choro ao me verem no início da prática, contudo cada dia constituía-se como uma nova oportunidade de criar afetividade e uma relação positiva com os bebés e, como tal, o choro, de forma gradual, foi dando lugar a sorrisos no momento do acolhimento e um maior à vontade em serem acolhidos por mim. A par desta experiência, no início da PPSII, que foi realizada numa sala de 3 anos, a maioria das crianças reagia com curiosidade ao percecionarem um novo elemento na sala, como tal, cada dia tornou-se uma oportunidade, também, de contruir uma relação positiva e afetividade com as crianças, sendo que a meio da PPSII, já se demonstravam familiarizadas com a minha presença.

Relativamente à concretização com a comunidade, não foi algo possível de realizar tanto na PPSI, como na PPSII, apesar disso, compreendo que, propostas que integrem diferentes saberes, culturas e recursos do meio envolvente e integrar outros parceiros educativos, constituem uma mais-valia a nível das aprendizagens significativas para as crianças, dado que Moita et al. (2011) defende que o educador deve ter conhecimento acerca das diferentes tradições da comunidade onde a organização socioeducativa está inserida e deve cooperar com diferentes entidades educativas pertencentes à comunidade. Posto isto, considero que esta é uma componente a melhorar no meu futuro enquanto EI.

No que concerne ao impacto da prática de investigação para a construção da minha profissionalidade docente, este está inteiramente ligado ao facto de contribuir para a aquisição de conhecimento relativo ao desenvolvimento da autonomia da criança e à importância do papel do adulto neste desenvolvimento, de conhecimento relativo ao Modelo *HighScope*, o qual ainda não tinha contactado de forma prática até ao início da PPSII, de capacidades como a observação e reflexão em torno das práticas pedagógicas observadas no contexto, mas acima de tudo, para entender a importância que uma atitude investigativa tem na adequação e compreensão da prática educativa do educador, permitindo não só continuar a adquirir conhecimentos, mas também estimular as capacidades, como a observação e reflexão em torno de uma prática educativa adequada ao grupo de crianças.

A reflexão em torno dos aspetos mencionados acima constitui-se como uma mais-valia, dado que permitem reconhecer o meu desempenho e percurso ao longo da PPSI e PPSII, nomeadamente, que este foi caracterizado pelo facto de conseguir alcançar receios e inseguranças, que se traduziram no sucesso do trabalho realizado com as crianças, sendo o balanço positivo, ainda que pautado por dificuldades, mas que acima de tudo se tornaram evidências de superação e evolução, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Tendo chegado ao fim da elaboração do presente relatório e, conseqüentemente, ao fim da PPSII, importa refletir sobre os aspetos mais significativos de todo o trabalho desenvolvido. Aspetos estes que contribuíram para a minha aprendizagem pessoal e profissional e para o fortalecimento da minha visão sobre a educação, sobre o meu papel enquanto futura EI e, simultaneamente, o aprofundamento de conhecimento sobre a minha problemática em estudo.

Considero que ao longo de ambas as PPS - PPSI e PPSII-, foram estimuladas capacidades ao nível da identificação dos interesses e necessidades das crianças, que segundo Moita et al. (2011), é imprescindível, dado que defende que o educador deve atender com qualidade às necessidades de cada uma. Além disso, foi adquirida a capacidade de adaptar a minha prática a situações imprevistas, o que contribui para uma prática flexível e com capacidade de adaptação, por meio da observação e reflexão que, de acordo com Silva et al. (2016), são ações que permitem o educador adequar a sua prática e tomar decisões sobre a mesma, atendendo às características, tanto do grupo, como de cada criança e do contexto socioeducativo onde estão inseridas.

Apesar dos diferentes desafios e propostas da PPSII, considero que realizei várias aprendizagens relativamente à implementação da MTP em contexto de JI, ao trabalho de equipa, à relação com as famílias e ao envolvimento das mesmas nas dinâmicas do grupo e da sala e ao estabelecimento de relações positivas com as crianças.

No decorrer da PPSII, foi-me dada a oportunidade de contactar com uma equipa educativa de sala que me permitiu reconhecer e fazer parte de uma relação positiva com base na cooperação, respeito e comunicação, tal como é defendido por Moita et al. (2011), que sublinha a importância do trabalho em equipa, com base na confiança, cooperação e reflexão.

Quanto à elaboração do portfólio de uma criança, considero que esta tarefa foi uma aprendizagem significativa revelando-se num instrumento de avaliação alternativa que tem por base uma perspetiva holística da criança, que a valoriza como um ser único e individual, com as suas próprias necessidades, características e interesses. Um documento que evidencia as experiências, o percurso e processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança ao longo do tempo, por meio de fotografias, desenhos ou produções da criança, como é explicitado por Proença (2022), que ainda refere que este

constitui-se como um material de avaliação. Segundo Marchão e Fitas (2014), a elaboração e organização do portfólio exige tempo por parte do educador, mas estimula a comunicação, a curiosidade e a partilha, ao englobar a participação da criança, da família e ao ser orientado pelo próprio educador.

Os principais desafios durante a PPSII, estão relacionados com a diferença relativa à rotina, fruto do modelo praticado e da faixa etária das crianças, dado que o contexto da PPSI, foi realizada numa sala de berçário, em que a rotina não era tão estruturada, relativamente à rotina da PPSII, cujo modelo pedagógico, por si só apela a uma rotina mais previsível e com tempos muito específicos. Apesar disso, com o passar dos dias fui me apropriando dos diferentes tempos da rotina, sendo que a equipa educativa deu-me espaço para ser eu a realizar, por vezes, o quadro das mensagens, o tempo de planear e o tempo de rever e, além disso, por meio de conversas informais com a professora orientadora, consegui compreender que o tempo de fazer e o tempo exterior são oportunidades excelentes para criar vínculo e relações positivas com as crianças.

No que concerne à problemática de investigação, esta surgiu de um tema pertinente face às características do grupo de crianças, da dinâmica de sala e ao próprio modelo curricular *HighScope*, como tal, a mesma veio a demonstrar relevância para o meu futuro enquanto EI, pois, ao surgir de evidências observadas e refletidas ao longo da prática, permitiu uma melhor compreensão, tanto do papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, assim como, da importância que existe em fundamentar a nossa ação com base em evidências, conseguindo alcançar uma prática de qualidade e mais significativa para as crianças.

Por fim, importa referir que a investigação realizada não permitiu apenas entender o papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, compreender as conceções da equipa da sala sobre o desenvolvimento da autonomia no JI, identificar estratégias de ação, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança e compreender de que modo é que o modelo *HighScope* promove a autonomia das crianças, mas também contribuiu para a construção e consolidação da minha identidade enquanto futura EI. Apesar de tudo isto, considero crucial a formação contínua e acredito que ainda há muito para aprender e melhorar, sendo que considero importante ter em mente a ideia

de que a minha formação enquanto educadora continuará a ser contruída, de modo a tornar a minha prática o mais adequada possível.

Considero assim que evoluí tanto a nível pessoal como a nível profissional, sendo que as experiências vivenciadas tiveram um papel fundamental neste meu crescimento. Através do processo de investigação realizado adquiri também ferramentas e desenvolvi competências práticas e investigativas que me irão permitir, ao longo da minha futura prática enquanto EI, continuar em evolução pessoal e profissional, cabendo a mim continuar a desenvolver essas competências e investir sempre na minha formação contínua.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Brazelton, T. B. (2002). *Os primeiros passos dos bebés: uma declaração de independência* (F. Andersen, Trad.) (2.^a ed.). TERRAMAR.
- Casteleiro, J. M. (Coord.). (2001a). Educador. In *Dicionário da Língua Portuguesa*. Academia das Ciências de Lisboa. Consultado a 12 de março de 2025 em <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/educador>
- Casteleiro, J. M. (Coord.). (2001b). Autonomia. In *Dicionário da Língua Portuguesa*. Academia das Ciências de Lisboa. Consultado a 13 de março de 2025 em <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=autonomia>
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (M. F. Lopes, Trad.) (4.^a ed.). Artemed.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (5.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar HighScope* (D. Neto, H. Á. Marujo & L. M. Neto, Trads.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- HighScope Letter Links*. (s.d.). *About Letter Links: What are letter links?*. Consultado a 18 de abril de 2025 em <https://letterlinks.highscope.org/Doc/About.aspx>
- HighScope Portugal*. (s.d.). *Abordagem*. Consultado a 25 de março de 2025 em <https://highscopeportugal.org/pt-pt/abordagem-hs/>
- Marchão, A. J. G. & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41. <https://rieoei.org/RIE/article/view/404/744>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.

- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Piovesan, J., Ottonelli, J. C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Proença, M. A. (2022). *O Registro e a Documentação Pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!*. Panda Educação.
- Reis, J., Friães, R., & Rocha, C. (2021). Crescer com o Risco: Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas, em contexto de Jardim de Infância. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 11(2), 4-47.
- Serrano, P. (2022). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos* (2.^a ed.). Papa letras.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Outros documentos:

Projeto Educativo de Escola (s.d)

Projeto Pedagógico de Sala (2024/2025)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Portefólio Individual

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o documento “Portefólio Individual” não está incluído no presente documento, podendo ser consultado à parte.

ANEXO B

Guião das entrevistas à EI e à AAE

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância e Auxiliar de Ação Educativa (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora de infância e auxiliar de ação educativa sobre (i) o desenvolvimento da autonomia em crianças com 3 anos (C);
- Identificar as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia, implementadas pela educadora de infância e auxiliar de ação educativa, com base no modelo *HighScope* (D);
- Conhecer o papel da educadora de infância e auxiliar de ação educativa no desenvolvimento da autonomia das crianças (E).

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional 	B1. Qual o seu percurso formativo? E profissional?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar de ação educativa? E na atual OS?
C. Perspetivas sobre o conceito de autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções da educadora de infância e auxiliar de ação educativa sobre o conceito de autonomia 	C1. O que significa para si o conceito de autonomia? C2. Qual a importância da autonomia em crianças com 3 anos? C3. Quais as principais dificuldades sentidas na promoção da autonomia das crianças? C4. De forma geral, como caracteriza o grupo de crianças?	C4.1. Considera o grupo, de forma geral, autónomo? Se sim, em que aspetos?

<p>D. Estratégias para o desenvolvimento da autonomia no modelo <i>HighScope</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais estratégias implementadas pela educadora de infância e auxiliar de ação educativa que visam o desenvolvimento da autonomia, no modelo <i>HighScope</i> 	<p>D1. Quais as principais estratégias utilizadas por si para promover o desenvolvimento da autonomia das crianças? D2. De que forma é que a rotina <i>HighScope</i> incentiva a autonomia das crianças? D3. Como intervém com as crianças que demonstram mais dificuldade em realizar tarefas de forma autónoma? D4. Quais as estratégias que considera serem mais ricas para o desenvolvimento da autonomia das crianças?</p>	
<p>E. O papel do adulto no desenvolvimento da autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual o papel do adulto na promoção da autonomia das crianças 	<p>E1. Qual considera ser para si, o papel do adulto na promoção da autonomia da criança? E2. De que forma é que a equipa de sala trabalha em conjunto, com vista ao desenvolvimento da autonomia da criança?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO C

Transcrição da entrevista à
Educadora de Infância

| | ' ' | | ' ' |

(Estagiária) - Qual o seu percurso formativo? E profissional?

(Educadora) - Comecei por Ciências da Educação, não entrei faculdade logo, na ESE, então comecei em Ciências da Educação, fiquei lá um ano e depois pedir transferência para a ESE, fiz algumas cadeiras lá, aprendi imensas coisas interessantes. Mas pronto, aquilo que eu queria mesmo era a ESE, então depois pedi transferência. Depois fiz a licenciatura, correu super bem, tudo tranquilo e depois tive de parar, porque não tinha dinheiro para pagar o mestrado, e então tive de parar para ir trabalhar, e foi nessa paragem que descobri que havia uma proposta de estágio profissional para uma escola em Cascais e eu experimentei tentar, porque achei que não me custava nada ir à entrevista. E então, fui à entrevista, fui passando nas várias fases e acabei por ser eu a escolhida, e fiquei. Portanto, acabei por nem sequer ir trabalhar para nenhuma caixa de supermercado, fiquei a trabalhar logo, como estágio profissional, porque era pago, na altura, e fiz esse primeiro ano em estágio, numa sala 2, e depois fiquei a contrato mais um ano, numa sala 1, depois achei que era importante, eu queria fazer o mestrado em Pós-laboral, para não abandonar aquele sítio, mas não era possível na altura, e então tive de desistir do trabalho para ir tirar o mestrado. Depois fui tirar o mestrado, fiz o mestrado, antes de defender a tese, comecei a trabalhar num colégio, fiquei lá uns meses, porque era muito longe para mim e eu não queria, estava muito longe, não era porque não gostava da escola, era simplesmente por uma questão de distância, e depois voltei para a escola inicial, onde comecei com um estágio profissional e depois fui para o P., onde fiquei 7 anos e depois vim para cá, acabei por vir para aqui.

(Estagiária) - Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar de ação educativa? E na atual OS?

(Educadora) - Desde 2013, portanto já são quase 10 anos, contando com estas paragens, de ir trabalhar e depois não ir para o mestrado. Na atual organização socioeducativa, desde abril do ano passado, 2024.

(Estagiária) - O que significa para si o conceito de autonomia?

(Educadora) - Para mim, o conceito de autonomia é diferente do conceito de independência. Para mim, a autonomia significa que a criança é capaz de fazer sozinha, mas, ou não é o processo inteiro, ou é incentivada pelo adulto. No que toca à independência, para mim, significa a criança ir sozinha, sem se questionar, sem questionar

ninguém, fazer as coisas completamente sozinha, e regressar, por exemplo, a C.M. há pouco fez isso, nós estávamos a jogar “O Jogo do peixinho” com o K., e quando eu dei conta, eu estava a ouvir alguma coisa na casa de banho, ela foi à casa de banho, a meio do jogo, sozinha, não disse nada a ninguém, foi fazer xixi, baixou as calças, fez xixi, limpou-se, puxou o autoclismo, vestiu-se, voltou e continuou a jogar. Isso para mim significa independência. A autonomia, para mim, significa eles serem capazes de fazer sozinhos, ainda que precisem, de alguma forma, de algum incentivo ou apoio do adulto.

(Estagiária) - Qual a importância da autonomia em crianças com 3 anos?

(Educadora) - Para mim, a importância da autonomia em crianças, de todas as idades, mas mais importante, é desde a Creche até esta idade, é que lhes dá saúde emocional, ou seja, a autonomia faz com que as crianças sintam que são capazes de, que têm confiança, eles ganham confiança em si próprios, ganham vontade de fazer, porque sabem que conseguem. Para mim, autonomia, obviamente, que tem o seu cariz de fazerem as coisas sozinhos, porque é o importante para a vida, mas mais importante do que isso tudo é a autoestima que eles têm e ganham quando fazem as coisas sozinhos e quando se experimentam a, sozinhos.

(Estagiária) - Quais as principais dificuldades sentidas na promoção da autonomia das crianças?

(Educadora) - Acho que em parte, dependendo dos contextos, obviamente, mas em parte tem um bocado a ver com a discrepância que existe entre algumas famílias, de sentirem que as crianças ainda são mais pequeninas do que aquilo que são, ou seja, isso faz com que... Obviamente que não é só isto e obviamente que eu não estou a dizer que as famílias fazem alguma coisa de errado, não é isso, mas acho que é importante haver uma consciencialização, por parte das equipas educativas, para com as famílias, de que as crianças sabem fazer sozinhas e que isso lhes traz coisas boas, porque existe uma grande superproteção, no que toca a estas coisas “Aí coitadinho. Aí ele não sabe. Aí ela coitadinha vai chorar.”. Não, eles conseguem! Dêem-lhes oportunidade para. Acho que essa é uma das grandes dificuldades que sinto, porque há uma grande discrepância daquilo que os pais fazem em casa por eles e daquilo que nós, aqui, fazemos por eles e aí depois faz com que as crianças, se sintam mais confusas e menos encorajadas a, mas acho que sim, acho que é assim a discrepância entre o casa e escola, nem é a família, é casa.

(Estagiária) - De forma geral, como caracteriza o grupo de crianças?

(Educadora) – É um grupo com muita energia masculina, ou seja, é um grupo de ação, de correr, de fazer, de explorar primeiro, depois pensar, impulsivos, e isto faz com que seja um grupo, que traz imensas ideias e traz imensas coisas para explorar, que é ótimo, ao mesmo tempo que traz muita energia nos momentos em que é preciso alguma concentração. Portanto, esta energia masculina, eu acho que o papel do educador, neste grupo, é um bocado, acompanhar, neste e todos não é, obviamente, mas neste, o que eu sinto é que não vale a pena um adulto estar a dizer “Não, agora vamos fazer isto.”, tens de gastar um bocado energia com eles, a dar a volta, e só depois fazer aquilo que é esperado, ou uma atividade que tu queres fazer com eles, de maior concentração, porque, esta agitação e esta presença muito masculina, da energia masculina, faz com que eles precisem de atividades, de correr, de jardim, de força, de testes constantes, de coisas a cair, barulho, vozes altas. Pronto, é um bocado por aí.

(Estagiária) - Considera o grupo, de forma geral, autónomo? Se sim, em que aspetos?

(Educadora) – Sim, sem dúvida e até já há alguns independentes, portanto, acho que sim, sem dúvida autónomo. Sinto imenso no que toca à refeição, no que toca à higiene, sabem fazer as suas coisas sozinhos, pessoais, a satisfação das suas necessidades pessoais, mas também acho que, por exemplo, nas atividades extracurriculares, conseguem se vestir e despir sozinhos, sabem onde são as suas coisas, sabem onde é que podem guardar as suas coisas, sabendo que aquilo é deles. A escola, no geral, está muito virada para promoção da autonomia, portanto, existem as *letter links*, para eles conhecerem o sítio onde são as suas coisas, para saberem onde é que estão as suas coisas, existem caixas, identificadas, com os nomes deles, para guardarem as coisas, existem os sacos pintados, por nós, com o nome e símbolos deles, ou seja, com as *letter links*, também para eles saberem onde guardar a roupa, desenhos, brinquedos. Portanto, acho que toda a sala está a organizada, para que as crianças tenham o máximo de autonomia possível e isso nota-se, tanto na satisfação das necessidades pessoais, como nas brincadeiras que fazem, como na forma como se gerem na resolução de problemas.

(Estagiária) - Quais as principais estratégias utilizadas por si para promover o desenvolvimento da autonomia das crianças?

(Educadora) – Em primeiro lugar, não é reforço positivo, é abordagens positivas, ou seja, não é estar sempre “Boa! Muito bem!”, como às vezes eu faço, que é errado e eu tento melhorar todos os dias, porque isso é de alguma forma, eles esperarem por uma compensação de um adulto, ou por uma recompensa, “Se eu fizer isto, ela vai dizer boa. Então para a próxima vou fazer porque vou estar à espera.”. Não é isso, porque isso não é autonomia, isso é esperar a recompensa do adulto, é esperar a validação, não é isso, mas é abordagens positivas, no sentido de “Tu já viste que ontem tu calçaste os teus sapatos sozinho? Já viste como tu consegues?” ou então “Conseguiste comer a tua comida toda sozinho! Bem, estás mesmo crescido. Olha, eu também já consegui.”, sem uma validação, sem aquela coisa do “Boa! Muito bem! Estás um crescido.”.

(Estagiária) - De que forma é que a rotina *HighScope* incentiva a autonomia das crianças?

(Educadora) – Como eu estava a dizer, a rotina *HighScope* está muito virada para a autonomia, porque a rotina *HighScope*, acredita que, quanto mais as crianças perceberem e fizerem sozinhos, mais capazes vão ser, ao longo da vida, em tudo, do ponto de vista pessoal, do ponto de vista profissional, quanto mais as crianças confiarem em si próprias, mais vão experimentar e mais vão fazer, e acho que o objetivo grande, é esse, no que toca à autonomia. Portanto, acho que a rotina *HighScope*, promove várias formas de autonomia, através das *letter links*, através dos materiais ao nível deles, das etiquetas para eles saberem onde arrumar as coisas, de materiais desafiantes, também ao nível deles, para eles perceberem de que maneira é que têm de se gerir, por exemplo, as tesouras. Eu acho que, a rotina em si, é toda organizada, por exemplo, expor a rotina e eles perceberem e acompanharem, do ponto de vista temporal, acho que tudo isso, promove autonomia, no sentido em que “Ok, tenho controlo sobre o meu dia, tenho controlo sobre as minhas coisas e tenho controlo sobre aquilo que vou fazer”. Portanto, é em tudo, desde que vêm, até que se vão embora.

(Estagiária) - Como intervém com as crianças que demonstram mais dificuldade em realizar tarefas de forma autónoma?

(Educadora) – O papel do adulto, neste nestas e em todas as situações, é de mediador, ou seja, não é o adulto que vai fazer por eles, o adulto apoia a que eles façam sozinhos. Obviamente que, se há uma criança que está super frustrada e que não está com vontade

experimental, e que já tem vindo a ser feito um trabalho com ele e que, realmente, naquele dia, não é um dia bom para ele, obviamente, que o adulto tem de ter a sensibilidade e perceber que aqui não vamos promover a autonomia, neste momento, ele não precisa que seja promovida a autonomia, ele precisa de apoio, de acolhimento. Mas o adulto, por exemplo, quando eles se vestem para o judo, ou para a capoeira, ou para a dança, para o que for, ou para as cozinhas de lama, aquilo que o adulto faz é, dá pistas de como colocar a roupa, por exemplo, mas não faz por eles “Olha, podes tentar pôr o pé. O que é que achas de pôr o pé ali?” e se a criança estiver a fazer errado, deixá-la experimentar, e depois pensarmos o que é que aconteceu “Olha que engraçado. Puseste o teu pé na manga do braço. Se calhar não é aí, o que é que tu achas?” e deixar sempre do lado da criança, do lado da criança, refletir sobre, porque é aí que ela aprende a ser autónoma, é aí que ela percebe o que é que fez, de forma ativa, o que é que fez e o que é que pode fazer diferente para ser ainda mais autónomos. Portanto, o adulto tem sempre um lado, uma postura de apoiante, mas também de mediadora “De que maneira é que podemos fazer? O que é que achas que falta?”.

(Estagiária) - Quais as estratégias que considera serem mais ricas para o desenvolvimento da autonomia das crianças?

(Educadora) - Abordagens positivas, sem dúvida. Não castrar, não dizer “Não consegues fazer nada.” ou “Já te estou a dizer há imenso tempo como é que é para fazer!”. Pronto, essas coisas, que às vezes saltam, faz parte, todos erramos, mas que temos de ter consciência e melhorar. Mas, abordagens positivas e esta postura de apoiante, e não de autoritarismo “Estás aí há imenso tempo e ainda não fizeste?”, acho que as melhores estratégias, são o apoio de forma positiva e deixando que a criança experimente, acho que é isso.

(Estagiária) - Qual considera ser para si, o papel do adulto na promoção da autonomia da criança?

(Educadora) - O papel do adulto é isso. Deixa lá pensar estratégias, estratégias para autonomia, é esta questão de identificar as coisas na sala, por exemplo, é promover uma rotina consistente, em que eles compreendam que existe uma repetição e, por isso, tem controlo sobre, é por exemplo, na resolução de conflitos ter esta postura de mediadora, do ponto de vista social, para eles conseguirem perceber de que maneira é que podem

resolver as coisas, do ponto de vista espacial, tem haver com as *letter links*, com as etiquetas, com as coisas ao nível deles, com materiais conhecidos por eles, mas também materiais desafiantes para eles. Acho que o educador, uma das estratégias importantes é também, pensar sobre o grupo e pensar que espaço, que organização espacial vai fazer, isso também é importante, onde é que vou pôr cada área, que áreas é que vou pôr, que materiais e onde é que vou pôr cada área, porque, por exemplo, se eu puser uma Arca das Trapalhadas, com roupa, mas depois não puser um espelho, de que maneira... Obviamente, que às vezes, pode não surgir, ou pode não haver, mas de que maneira é que nós podemos ajudar uma criança a vestir-se sozinha ou a querer se ver, se nós depois não colocamos. Pronto, há certas estratégias que se deve pensar, certos pormenores, que se deve pensar, por exemplo, vamos pôr tesouras difíceis, para eles manusearem? Se calhar não, se calhar pomos as tesouras mais moles, as tesouras de pontas redondas, para o adulto não precisar de lá ir, para eles sentirem que existe controlo, que eles podem fazer sozinhos. Do ponto de vista temporal, tem a ver com esta questão da apresentação da rotina e eles saberem o que é que acontece, haver consistência, e o quadro das mensagens ajuda também nestas coisas, ajuda na questão da promoção da autonomia, no sentido em que eles conseguem perceber o que é que vai acontecer ao longo do dia, não há novidades que eles não saibam também, ou pelo menos sabem que há uma novidade, que vão descobrir depois, mas eles sabem o que é que vai acontecer ao longo do dia. Portanto, o quadro das mensagens é uma das estratégias super importantes para a promoção da autonomia, do ponto de vista temporal. Depois, lá está, é esta postura apoiante e mais mediadora, ao mesmo tempo, de segurança, positiva, para que as crianças sintam que estão com adultos de referência para eles, que podem confiar e que, ao mesmo tempo, se podem experimentar, que o adulto está lá para eles, está lá atrás, eles podem ir e, se precisarem, voltam.

(Estagiária) - De que forma é que a equipa de sala trabalha em conjunto, com vista ao desenvolvimento da autonomia da criança?

(Educadora) - Acho que a equipa de sala é dos pilares mais importantes numa sala, porque é super importante que estejam coordenadas, que comuniquem, é super importante, porquê? Tanto pelos pais, porque os pais precisam de perceber que existe uma consistência para se sentirem seguros e deixarem os filhos, felizes e contentes, e eles

também irem para o trabalho felizes e contentes, mas porque, ao longo do dia, existem certas questões, que é importante que as crianças percebam que existe uma estrutura igual, que não é um adulto diz uma coisa e o outro diz outra, porque isso causa confusão, causa insegurança. Acho que, tanto a educadora, como a auxiliar, precisam ter um espaço, um momento, precisam de estar disponíveis, apesar de não haver muito tempo, pronto, é o que é, mas pronto, devia, efetivamente, haver mais tempo para as pessoas se poderem reunir e poderem conversar, mas de que maneira? Olhando para as situações, com um olhar novo, como se nunca tivéssemos visto aquela situação, ou seja, por exemplo, uma criança faz alguma coisa e eu ou a V. nem sequer comentamos uma com outra, porque já era óbvio que aquilo ia acontecer, não, “Olha, sabes, hoje a não sei quantas fez aquilo, lembras-te que nós já tínhamos falado sobre isto? Ela voltou a fazer.”, porque isto promove a reflexão, entre uma e a outra, e duas cabeças a pensar são melhores do que uma. Portanto, eu acho que, na promoção da autonomia, é super importante que a equipa converse uma com a outras, sobre as situações que acontecem, ao longo do dia. É por isso importante, que os adultos estejam presentes e ao mesmo nível das crianças, e participarem nas coisas deles, para podermos depois falar mais tarde sobre as coisas que acontecem. Não termos uma postura de “Vão brincar e nós vamos fazer outras coisas.”, mas estar presentes, com o grupo, e estar, efetivamente, a viver o dia a dia, com eles, para depois conseguirmos falar sobre a autonomia, o que cada um precisa, o que é que sentimos de cada um, de que maneira é que um chegou hoje e não é comportamento habitual, ou de que maneira é que podemos ajudar para superar alguma dificuldade ou para melhorar ainda mais qualquer coisa de capacidades. Portanto, a comunicação é super importante, a reflexão é super importante, acho que é termos um tempinho, cada uma, obviamente, que tiramos sempre um bocadinho do nosso tempo.

(Estagiária) - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

(Educadora) – Acho que a autonomia é daquelas coisas que tem de existir, em toda e qualquer sala, em toda e qualquer idade, obviamente, adequando às idades, mas tem de existir, tem que estar presente, tem de ser importante, tem que ser refletido e, portanto, acho que o *HighScope* é ótimo nisto.

(Estagiária) - Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO D

Tabela relativa à rotina da sala
J.I.1

| | ' ' | | ' ' |

Hora	Momento	Local	Nota de campo
8:00/9:00	Acolhimento	Sala J.I.1	-
9:00/9:15	Quadro das mensagens	Sala J.I.1	“A educadora C. reúne o grande grupo numa roda, para dar início ao quadro das mensagens, onde é referido o dia da semana, através do desenho, é representado o planear com a caneta, o arrumar, a aula de ginástica e o jogo do peixinho.” (Nota de campo nº 2 – Anexo A)
9:15/9:25	Tempo de planear	Sala J.I.1	“A educadora C. roda a caneta no chão e o X. escolhe a área para onde quer ir brincar. Após isto a criança roda a caneta e dirige-se para a área escolhida. A ação repetiu-se até todas as crianças escolherem a área para brincar.” (Nota de campo nº 4 – Anexo A)
9:25/10:15	Tempo de fazer	Sala J.I.1	“O D. está parado no meio da sala, a estagiária estica a mão e o D. agarra a mão da estagiária e dirigem-se para a área dos jogos, para montarem um <i>puzzle</i> . Sempre que o D. colocava uma peça no sítio correto, a estagiária e o D. batiam palmas. O R. Ss. senta-se ao lado, com uma pizza de madeira e começa a cantar os parabéns.” (Nota de campo nº 31 – Anexo A)
10:15/10:30	Arrumar	Sala J.I.1	-
10:30/10:40	Tempo de rever	Sala J.I.1	“No momento do reforço da manhã e revisão, a estagiária que está sentada com o grupo do avião, começa a cortar a fruta e questiona o V. S. sobre o que fez durante a manhã e o mesmo refere que este esteve a brincar na área da casa. Em seguida, o A. refere que esteve a brincar na área dos blocos, seguido dos restantes elementos do grupo.” (Nota de campo nº 43 – Anexo A)
10:40/11:00	Exterior		“A educadora C. explica às crianças que não haverá aula de ginástica, pois o professor está doente, como tal, e devido ao bom tempo, o momento do reforço da manhã é feito no

			exterior. Após isto, as crianças brincam no exterior.” (Nota de campo nº 49 – Anexo A)
11:00/11:30	Atividades de pequenos grupos	Sala J.I.1/ Exterior	“A professora de Inglês chega e leva o grupo do gato até à zona do corredor colocando músicas que abordem ações e as cores. Mais tarde, mostra também uns cartões com as cores amarelo, verde, azul e vermelho e procura associar essa cor à roupa ou objetos das crianças.” (Nota de campo nº 11 – Anexo A)
11:30/11:45	Hora do conto	Sala J.I.1	“Após brincarem no exterior, segue-se o momento de higiene e, em seguida, a educadora reúne o grupo em roda, no corredor e procede à leitura do livro “Começa numa semente” de Laura Knowles.” (Nota de campo nº 25 – Anexo A)
11:45/12:15	Atividades de grande grupo	Sala J.I.1/ Ginásio/ Sala de música	“Após a aula de ginástica, as crianças dirigem-se até à sala e a educadora reúne o grupo em roda, explicando que vão jogar ao jogo do peixinho, pergunta quem quer ser peixinho e solicita à estagiária que ajude os peixinhos, enquanto a mesma permanece com as crianças na roda.” (Nota de campo nº 5 – Anexo A)
12:15/13:00	Almoço	Refeitório	“Durante o momento do almoço, o V. da sala J.I.2, está a comer na mesa do J.I.1, devido ao comportamento, com o A., da sala J.I.1, que mostra a língua ao V. e vice-versa.” (Nota de campo nº 51 – Anexo A)
13:00/13:30	Higiene	Casa de banho	“Após as crianças realizarem o momento de higiene, incluindo lavarem os dentes, dirigem-se de forma autónoma para o respetivo catre, na zona da sala com música ambiente, exceto a M. e a F., que não dormem.” (Nota de campo nº 6 – Anexo A)
13:30/15:30	Sesta	Sala J.I.1	

15:30/15:45	Higiene	Casa de banho	“À medida que acordam, as crianças dirigem-se até à casa de banho e realizam o momento de higiene.” (Nota de campo nº 7 – Anexo A)
15:45/16:00	Atividades de grande grupo	Sala J.I.1	“A educadora reúne o grande grupo numa roda e procede à leitura do livro “Maruxa” de Eva Mejuto e Mafalda Milhões.” (Nota de campo nº 8 – Anexo A)
16:00/16:30	Lanche	Refeitório	“Após 3 jogadas, o grupo dirige-se para o refeitório, para lancharem.” (Nota de campo nº 29 – Anexo A)
16:30/16:45	Higiene	Casa de banho	-
16:45/18:00	Exterior		-

ANEXO E

Tabela de informações relativas ao
grupo de crianças da PPSII

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Sexo	Nacionalidade	Data de nascimento	Idade no início da PPSII	Idade no fim da PPSII	Nº irmãos
A.	Masculino	Portuguesa	4/4/2021	3 anos	3 anos	0
B.	Masculino	Portuguesa	20/10/2021	2 anos	3 anos	1
C. C.	Feminino	Portuguesa	21/7/2021	3 anos	3 anos	1
C. M.	Feminino	Portuguesa	28/9/2021	3 anos	3 anos	0
D.	Masculino	Russa	21/7/2021	3 anos	3 anos	0
E.	Feminino	Portuguesa	5/11/2021	2 anos	3 anos	0
F.	Feminino	Malaia	11/8/2021	3 anos	3 anos	0
F. C.	Feminino	Portuguesa	21/7/2021	3 anos	3 anos	1
F.	Masculino	Portuguesa	15/4/2021	3 anos	3 anos	0
L.	Feminino	Portuguesa	19/6/2021	3 anos	3 anos	1
M.	Masculino	Portuguesa	4/2/2021	3 anos	3 anos	1
M.	Feminino	Portuguesa	25/6/2021	3 anos	3 anos	1
P.	Feminino	Portuguesa	11/10/2021	2 anos	3 anos	1
R. Ss.	Masculino	Portuguesa	15/4/2021	3 anos	3 anos	1
R. So.	Masculino	Portuguesa	18/3/2021	3 anos	3 anos	1
V. A.	Masculino	Portuguesa	5/3/2021	3 anos	3 anos	0
V. S.	Masculino	Portuguesa	26/11/2021	2 anos	3 anos	1
V.	Masculino	Portuguesa	1/5/2021	3 anos	3 anos	0
X.	Masculino	Portuguesa	1/2/2021	3 anos	3 anos	1

ANEXO F

Tabela de informações relativas às
famílias das crianças

| | ' | | | ' |

Criança	Mãe	Pai
	Profissão	Profissão
A.	Técnica de análises clínicas	Fisioterapeuta
B.	Educadora de infância	Técnico de informática
C. C.	Assessora de administração	Gestor de projetos
C. M.	Técnico de radiologia	Técnico de radiologia
D.	Organizadora de eventos	Empresário por conta própria
E.	Desempregada	Engenheiro informático
F.	Desempregada	Gestor educacional
F. C.	Assessora de administração	Gestor de projetos
F.	Designer e gestora de comunicação	Investigador científico
L.	Jurista	Gestor de cliente
M.	Consultora de informática	Diretor de operações
M.	Professora	Arborista
P.	Consultora de ciências da vida	Piloto comercial
R. Ss.	IT Project Manager	IT Service Manager
R. So.	Copywriter	Programador informático
V. A.	Professora	Guia turístico
V. S.	Service customer	Comercial
V.	Diretora comercial	Técnico audiovisuais
X.	Advogada	Engenheiro civil

ANEXO G

Transcrição da entrevista à Auxiliar
de Ação Educativa

| ' ' | | ' ' |

(Estagiária) - Qual o seu percurso formativo? E profissional?

(Auxiliar) - Eu tenho 12º ano e estou neste momento a tirar um curso superior, Licenciatura em Educação Básica. O meu curso profissional não foi assim muito abrangente, ou seja, eu tirei um curso de auxiliar de ação educativa, que teve assim uma duração de quase um ano, praticamente, e depois fui logo estagiar para um colégio, onde estagiava o meu sobrinho, fiquei lá estagiar e fiquei lá a trabalhar durante uns tempos, mais ou menos uns meses e foi então que eu conheci a S., que era educadora do meu sobrinho e conheci a S. que trabalhava no T. e então ela disse “Tenho aqui uma rapariga que teve a estagiar comigo e ela é ótima com crianças. Se vocês precisarem de alguém aí...”. Depois foi logo chamada para a entrevista e fiquei no T., agora N., até hoje.

(Estagiária) - Há quanto tempo exerce funções como auxiliar de ação educativa? E na atual OS?

(Auxiliar) - Quase há 20 anos. Também há 20 anos.

(Estagiária) - O que significa para si o conceito de autonomia?

(Auxiliar) - O conceito de autonomia é eles terem a capacidade de fazerem as coisas sozinhos sem precisarem da ajuda do adulto.

(Estagiária) - Qual a importância da autonomia em crianças com 3 anos?

(Auxiliar) - Eu acho que é importante para eles sentirem que são capazes, de se sentirem seguros, com eles próprios, e sentirem que são capazes de fazer as coisas que os outros também fazem, como nós adultos. Acho que nós temos que dar-lhes ferramentas, dar-lhes espaço para isso, para que eles também se sintam úteis, confiantes e acho que é importante para eles.

(Estagiária) - Quais as principais dificuldades sentidas na promoção da autonomia das crianças?

(Auxiliar) – Eu não sinto assim muita dificuldade nisso. Eu acho que, facilmente, eu consigo delegar as tarefas que eles têm de fazer, ou seja, eu acabo por ser um adulto apoiante, em delegar as tarefas, mas acho que flui naturalmente. Ou seja, “Eu preciso ajuda”, às vezes já nem é preciso, porque eles automaticamente já o querem fazer. Por exemplo, há bocado estava a pôr as camas e, automaticamente, eles vieram, “Também quero pôr as camas”, ou seja, eles automaticamente veem o que eu faço e também querem fazer, também querem fazer parte, também querem ajudar. Portanto, não é muito difícil,

basta só dizer “Tenho que fazer não sei o quê” e lá vêm eles todos “Eu também quero! Eu também quero!”, e depois é só, em vez de ser eu a fazê-lo “Então, mas faz tu então!”, “Põe aqui!”, “Faz aqui!”, “Puxa dali”, “Tu és capaz”, é uma coisa nata, acho que é uma coisa natural. Acho que, se nós dermos esse espaço, eles facilmente também o fazem. Não sinto que haja essa complicação. Mesmo em coisas complicadas, como por exemplo, ir buscar a fruta, ir buscar a fruta lá outro lado, eu dou-lhes essa liberdade que eles irem. No primeiro dia, claro que eu fiquei “Será que eles conseguem abrir a porta...será que...”, mas vi que ele conseguiu a primeira vez e agora vão todos contentes, vão buscar a fruta e vem. Portanto é dar-lhes espaço para isso acontecer, deixá-los vivenciar essas coisas, que também é importante, errar, mesmo que eles errem, mesmo deixem cair, mesmo que deixem entornar, mesmo que deixem sujo, eles têm de aprender, isso faz parte.

(Estagiária) - De forma geral, como caracteriza o grupo de crianças?

(Auxiliar) – Olha, é um grupo muito agitado, mas também é um grupo muito curioso e é um grupo que gostam mesmo uns dos outros, é engraçado, é um grupo agitado, é um grupo com muita energia, mas ao mesmo tempo é um grupo muito curioso e é um grupo também muito amigo, uns dos outros, é isso que eu sinto deles.

(Estagiária) - Considera o grupo, de forma geral, autónomo? Se sim, em que aspetos?

(Auxiliar) – Sim, por exemplo, no quadro das mensagens, se reparares, eles já têm autonomia “Posso utilizar este brinquedo para fazermos a revisão, para fazermos o planear”, depois nas outras coisas todas, na área das artes, se for preciso eles vão buscar coisas que precisam para utilizarem, sem recorrerem logo ao adulto, na área da casa, só se precisarem mesmo de alguma coisa muito específica, tipo vestir uma roupa que seja mais difícil de vestir, pedem ajuda, de outra forma fazem-no sozinhos. Se pedimos para arrumar, eles sabem onde é que são as coisas para arrumar, vão facilmente, e com a ajuda do adulto, só para dar apoio de onde é que são as coisas, mas eles facilmente arrumam a sala, sabem onde é que são as coisas. Acho que também nós temos essa parte boa, que é estar tudo identificado de forma que eles também possam saber onde é que é, sem terem de estar sempre à espera, eles automaticamente já sabem. A ir beber água são autónomos, está ao nível deles, automaticamente, bebem, colocam lá outra vez e está tudo bem. As galochas, quando têm de ir para a horta, calçam as galochas sozinhos, não precisam de

ajuda, o despir e vestir, se eu pedir a alguém para vir buscar água aqui, eles trazem um banco e vêm pôr água e, facilmente, levam para a área das artes, limpar as mesas, se eu der um pano, eles limpam automaticamente as mesas, sem problema nenhum, tanta coisa, levam a fruta, varrem, também já me tem ajudado a varrer. Eu acho que eles, automaticamente, por verem que nós damos essa liberdade e esse espaço, eu acho que eles estão predispostos a isso.

(Estagiária) - Quais as principais estratégias utilizadas por si para promover o desenvolvimento da autonomia das crianças?

(Auxiliar) - Eu acho que é eles experimentarem mesmo. A estratégia do casaco, eu sempre utilizei essa técnica, porque são muitos e, às tantas, eu tinha imensas crianças “V., não consigo vestir o casaco!” e já não sei onde é que eu vi isso, eu vi isso em algum lado e depois, todas nós, começámos a utilizar esta estratégia e disse “Olha é só por assim o casaco no chão e depois colocarem os pés ao pé do carapuço, onde se põe a cabeça, e enfiar os braços, pôr para trás da cabeça.”. Claro que ao início, às vezes, não fica lá bem a mão posta, porque eles não percebem, mas depois de eles perceberem, que é só pôr bem as mãos, esticar os braços e pôr para trás. Essa foi uma das que utilizamos aqui, mas depois tens outras várias estratégias. Mas eu acho que, basicamente, nós achamos que nós podemos dar estratégias, nós podemos dar estratégias sim, por exemplo, “Eu preciso de ir ali assim, buscar não sei o que!”, “Podes pôr o banco! Utilizas o banco e vais lá! Se abrires o armário, vez que está lá a caixa x.”, dar-lhes assim essas ferramentas. Mas eu acho que é muito à base de curiosidade deles, principalmente, e que nós depois deixamos abertamente para que eles também possam fazer isso. Imagina, eu estou a fazer uma coisa, eu podia dizer “Deixa que eu faço! Deixa estar!”, não, é tipo “Ok, queres ajudar-me? Então toma! Então e agora o que é que vais fazer com isso?”, deixá-los também pensar um bocadinho como é que podem resolver aquele problema, que às vezes é “Eu não consigo!”, “Não é não consegues, não consegues agora, isso não quer dizer que tu ao experimentares isto, tentando, não vais conseguir depois. Eu também tenho dificuldade nisto, mas eu fui sempre tentando, tentando, até que agora eu consigo. E tu és a mesma coisa!”, dar-lhes também uma coisa positiva, do género “A V. está a confiar em mim. Então é porque eu também eu sou capaz!”. Aconteceu uma coisa qualquer com algum deles, de dizerem que não conseguiam, não conseguiam, “Mas porque é que tu estás a

dizer que não consegues? Já tentaste?”, “Não, eu não tentei!”, “Então tens de tentar! Se não tentares como é que sabes que não consegues?”, porque eles ficam com receio de tentar, de sair da zona de conforto, eu acho que às vezes às vezes é muito por sair da zona de conforto. Na situação com o X., eu podia ter perfeitamente ter dito “X. não consegues, não vês que estas de ténis?”, mas depois lembrei-me, se ele tiver descalço, o pé vai agarrar mais facilmente ali ao ferro, e tirei-lhe os ténis “Vê lá agora!” e deixei-o experimentar, até que ele, da outra vez, num dia qualquer à tarde, ele disse “V., tirei os sapatos!” e foi sozinho, ou seja, já não precisou de mim para tirar os sapatos, já não precisou de mim para ir lá com ele, porque ele automaticamente tirou os sapatos e foi lá fazer. Depois calçou-se, todo contente, com as meias, os sapatos. Acho que é isso, é também dar-lhes outras visões de como eles são capazes e que, se calhar, não dá daquela maneira, mas dá de uma outra forma, e é tentarem, é tipo tentativa e erro vá.

(Estagiária) - De que forma é que a rotina *HighScope* incentiva a autonomia das crianças?

(Auxiliar) - É uma rotina muito estruturada e eu acho que o facto de eles também anteciparem o que é que vai acontecer, logo no quadro das mensagens, saberem com quem é que vão estar, o que é que vão fazer, que materiais vão utilizar, saberem a rotina, isto é uma coisa diária, eles vão vendo “Agora vou fazer isto, depois não sei quê e isto. E depois não sei quê.”, eles já conseguem antecipar, dá-lhes segurança e essa segurança faz com que eles também estejam mais à vontade e livres, sem estarem com aquela preocupação de “E agora? Isto vai acabar e agora? O que é que vai acontecer a seguir?”, não, eles já sabem, eles antecipam já, “Eu já sei que a seguir é inglês! O grupo não sei quantos tem inglês! O grupo não sei quantos tem artes!”, eles já antecipam. Mesmo, por exemplo, a M., que tem cá a mãe, e o B., eles estão descontraidíssimos da vida. Claro que a M. custa-lhe um bocadinho a separar, mas eles sabem que mais à frente vão estar com a mãe ou, quando quiserem, vão passar ali e vão ver a mãe, porque eles já sabem, já antecipam. Eu acho que, a rotina do *HighScope*, acho que é um bocado é positivo por isso, dá-lhes a segurança que eles precisam, não os deixam em *stress* “Agora o que é que vai acontecer a seguir?”, não acontece isso, e isso faz com que eles fiquem crianças mais tranquilas, mais destemidas também, eu acho que isso também ajuda a que eles saibam “Eu posso arriscar aqui um bocadinho nisto e não sei o quê, porque eu sei que logo a

seguir eu tenho tempo para.”, quanto ao terem noção do tempo. Acho que basicamente é isso, ter a rotina bem estruturada, eles já sabem, no início custa um bocadinho, por exemplo, quando eles saem da Creche para Jardim de infância, porque eles não têm isso, Creche é mais de manhã brincar, fazer uma atividade, ir almoçar, dormir, ir lanche, rua, é só isto Creche. Jardim de infância já não! É o quadro das mensagens, começa com o quadro das mensagens, depois o planejar, o fazer, o rever, comer fruta, “Agora vamos ter atividade de *mindfulness*! Agora vamos ter uma atividade de inglês! Agora vamos ter atividade de ginástica!”, é tudo bem mais estruturado. Sinto é que, em parte, eles precisam de mais tempo, em Jardim de infância, para brincar no tempo de fazer, porque acabam por ter muitas outras atividades, e o tempo de fazer torna-se mais curto, enquanto em Creche eu acho que dá para aproveitá-los mais. É uma rotina menos estruturada, acaba por ser estruturada, mas menos estruturada que o Jardim de infância, mas que dá para estar mais tempo com eles, dá para brincar mais, conhecê-los melhor. Este grupo eu já o conheço, já venho com este grupo há algum tempo, mas se não conhecesse tinha dificuldade em os conhecer, porque é uma rotina muito rápida, muito corrida.

(Estagiária) - Como intervém com as crianças que demonstram mais dificuldade em realizar tarefas de forma autónoma?

(Auxiliar) – É dar-lhes mais apoio, estar mais ao pé delas, incentivá-las, dizermos que elas são capazes, de estarmos sempre a reforçar o quão elas são capazes. No início pode custar um bocadinho, é difícil e tal, mas se formos sempre tentando, como por exemplo, a F., ela é uma miúda que faz tudo, é autónoma, mas tem dificuldade em confiar nas capacidades dela, como por exemplo, a desenhar, ela sabe desenhar, mas prefere que seja eu a desenhar, em vez de ser ela a desenhar e é isto que eu digo “Ok, eu posso fazer aqui deste lado, mas tu vais fazer o resto, porque tu também és capaz! Os teus desenhos são bem mais bonitos que os meus! São bem melhores que os meus e o facto do meu ser assim o teu ser assim, não quer dizer que o meu ou o teu esteja errado ou não esteja tão bem, só quer dizer que são diferentes, porque somos pessoas diferentes a desenhar.”, dar-lhes e mostrar-lhes que vai haver mais momentos na vida dela, que ela vai ter desenhos diferentes, que vai ter coisas diferentes a acontecer na vida dela e que isso não significa que esteja mal ou que seja errado ou que não esteja tão bem, é simplesmente diferente, e o diferente também é bom e também é positivo. É isso, é dar-lhes essas ferramentas em

como elas são capazes, tendo medo, não tendo medo, fazer à mesma. Incentivar e mostrar-lhes que eles são capazes e que aquilo que eles fazem é tão bonito quanto o que o outro faz ou “Ele conseguiu daquela forma, tu conseguiste daquela forma e está tudo bem! Está tudo certo! Consequiste, não chegaste ao mesmo objetivo que aquela criança chegou? É a mesma coisa.”. Às vezes eles têm esta tendência em comparar um bocado “Eu não vou porque aquele fez tão bem.”, ou “Eu não sou capaz de fazer aquilo.” e tu tens que estar lá sempre a dizer “Bora! Tu consegues!”, como hoje, viste o D., olhou para mim, eu fui lá e fiz, às vezes também é exemplo, por exemplo também ajuda muito, e o D., nem foi preciso eu dizer nada, eu nem me apercebi, portanto era só para incentivar duas crianças a fazer, que não queriam fazer atividade, e eu fui lá e fiz, e fez com que elas duas crianças fizessem a atividade e mais uma que estava retraída, que estava lá atrás “A V. está a fazer, deixa-me lá fazer também.” e foi fazer também e depois a segunda vez já foi, já fez. Às vezes é assim, se bem que é assim, para mim, estas coisas é complicado eu estar a dizer isto, porque isto é uma coisa nata, é uma coisa que flui. Eu já nem penso muito sobre isso, no início ainda pensava “E agora como é que eu vou...”, agora não, eu vou e faço. Fazer as coisas pelas crianças, cria dependência, ou seja, eles acabam por não fazer porque “Está ali um adulto que vai fazer por mim e eu já não preciso de fazer. Isto dá muito trabalho! Eu não consigo!”, é a palavra mais fácil “Eu não consigo!”, “Mas já tentaste? Coloca a tua mãozinha aqui, se colocares o dedo...”. Dá mais trabalho para nós, adultos, também, porque é mais fácil para mim, eu chegar lá vesti-lo logo rápido “Vamos embora.”. Mas eu estou a ajudar em quê? Em nada, porque ele não se vai tornar uma criança autónoma, então acho que é um bocado isso. É um bocado à base do que eles veem, daquilo que nós lhes mostramos, é um bocado à base de lhes dar ferramentas para eles também perceberem que têm capacidades para tentar e fazer.

(Estagiária) - Quais as estratégias que considera serem mais ricas para o desenvolvimento da autonomia das crianças?

(Auxiliar) – Acho que já falamos um bocadinho.

(Estagiária) - Qual considera ser para si, o papel do adulto na promoção da autonomia da criança?

(Auxiliar) - Eu acho que é de apoio, temos que ser adultos apoiantes, porque eles até podem querer fazer algo, que nós não às vezes não estamos a perceber, qual é a

intencionalidade daquilo que ele quer fazer, mas o papel do adulto é de apoiar e direcionar, apoio a ideia que ele tem inicial e vou o guiando, conforme aquilo que ele vai fazendo, eu vou dando luzes. Acho que esse é o papel importante do adulto, é ser um adulto apoiante, observador, não ser muito intrusivo nas escolhas e nas brincadeiras que aquela criança está a ter, mas estar atento e direcionando a criança, eu acho que esse é que é o papel do adulto ao nível de autonomia.

(Estagiária) - De que forma é que a equipa de sala trabalha em conjunto, com vista ao desenvolvimento da autonomia da criança?

(Auxiliar) – A C. é muito natural nisso e demo-nos muito bem, logo, as duas de início e falamos muito, que acho que é uma coisa importante, nós falamos muito uma com a outra sobre estas coisas e percebemos que, quando estamos as duas em sintonia, eles não sentem essa diferença, que eu ou a C. vamos ter uma postura diferente, e isso também lhes passa segurança “Não vale a pena eu ir ter com a C., depois de a V. já me ter dito que eu era capaz de o fazer, ou assim, porque a V. vai me dar a mesma resposta que a C. e a C. vai me dar a mesma resposta que a V.”, ou seja, nós estamos as duas, é quase como uma relação de casal, temos que estar as duas em sintonia, temos que ter as duas a mesma resposta pronta para lhes dar, porque isso também lhes traz segurança. Então acho que é um bocado por aí, eu acho que os adultos têm de estar sempre em sintonia, falarem muito sobre as coisas que acontecem em sala, porque se formos a ver bem, nós temos todas o mesmo objetivo, é trabalharmos em prol do bem-estar daquela criança e do crescimento daquela criança. Logo, eu acho que a criança só tem a ganhar com isso, quando ela sente que tem dois adultos firmes na sala, nesse sentido, eu acho que é um bocado por aí.

(Estagiária) - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

(Auxiliar) - Eu só acho que a autonomia é precisa. Eu acho que nós já fazemos muitas coisas para eles serem autónomos, mas acho que podemos fazer muito mais. Se tu fores bem a ver o método *HighScope*, eles têm tudo, eles têm desde carpintaria dentro da sala, desde culinária dentro da sala, e são eles a fazê-lo, não estamos lá nós, com materiais verdadeiros, e não estamos lá nós, adultos, estamos só como adultos apoiantes, nós estamos ali só para os guiar, observar. Eu acho que nos falta implementar isto aqui, eu sei que é difícil, pensamos “O meu filho agora mexer em martelos, pregos e facas e não sei

mais o quê.”, mas a verdade é que isso depois traz autonomia, até mesmo para as tarefas de casa. Quando nós, às vezes, estamos aqui a brincar e pomos a mesa e fazemos um bolo, umas bolachas, eles vão ter curiosidade, enquanto estão no fim de semana com os pais, também de fazerem. Isso traz-lhes autonomia para casa, é a mesma coisa que os pais dizem “Ele dobra a roupa. Ele já dobra a roupa.”, pois porque fazemos aqui o trabalho deles dobrarem a roupa, quando eles saem do judo ou quando saem da dança. A verdade é que eles agarram na roupa e enfiam tudo para dentro do saco e, a gente tira e diz “Tem de se dobrar. As calças faz se assim, põe em cima da outra, o outro para aqui, o outro para ali. Vês? Está dobrado.” e eles sentem-se todos contentes, todos felizes porque conseguiram fazer. Mas eu acho que é isso, é nós deixarmos que eles tenham essa curiosidade e é bom que eles tenham essa curiosidade e terem essa vontade de aprender mais e nós darmos liberdade para que eles também façam, porque há alturas em que é difícil e há alturas que “Não temos tempo! Temos de despachar”, mas a verdade é que eles não têm culpa, nós temos tempo! Não organizámos foi bem o tempo e é isso temos de passar para eles, não podemos estar a dizer que não temos tempo. Temos tempo! Não organizámos, nem estruturámos bem o tempo, porque aconteceu isto, aconteceu aquilo ou assim. Mas é importante que eles mantenham à mesma isso, eles são capazes “Bora lá organizar o meu tempo. Vou comer rápido, para ter tempo para me ir vestir”, às vezes já vejo crianças que nem tiram a roupa, já perceberam que não vale a pena tirar “Ponho a *t-shirt* por cima, ponho as calças por cima.” e vão. Depois começam a ganhar um bocado de estrutura, de confiança, de também arriscarem e fazerem da maneira deles. Eu também acho que isso é importante, não estarem só colados naquilo que o adulto diz, ou assim, eles comecem a sentir-se também livres de fazerem como eles pensam e como eles querem, acho que isso também é importante.

(Estagiária) - Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO H

Tabela da análise de conteúdo das
entrevistas à EI e à AAE

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Definição do perfil das entrevistadas	Percurso formativo	Formação académica	<p>EI: “Depois fiz a licenciatura, correu super bem, tudo tranquilo e depois tive de parar, porque não tinha dinheiro para pagar o mestrado, e então tive de parar para ir trabalhar, e foi nessa paragem que descobri que havia uma proposta de estágio profissional (...). E então, fui à entrevista, fui passando nas várias fases e acabei por ser eu a escolhida, e fiquei. (. . .) Depois fui tirar o mestrado, fiz o mestrado”</p> <p>AAE: “Eu tenho 12º ano e estou neste momento a tirar um curso superior, Licenciatura em Educação Básica.”;</p> <p>“eu tirei um curso de auxiliar de ação educativa”</p>
	Percurso profissional	Experiência profissional	<p>EI: “fiquei a trabalhar logo, como estágio profissional, porque era pago, na altura, e fiz esse primeiro ano em estágio, numa sala 2, e depois fiquei a contrato mais um ano (. . .) antes de defender a tese, comecei a trabalhar num colégio, fiquei lá uns meses (...) depois voltei para a escola inicial (...) e depois fui para o P., onde fiquei 7 anos e depois vim para cá, acabei por vir para aqui.”</p> <p>AAE: “depois fui logo estagiar para um colégio (...) fiquei lá estagiar e fiquei lá a trabalhar durante uns tempos (. . .) Depois foi logo chamada para a entrevista e fiquei no T., agora N., até hoje.”</p>
		Tempo de serviço na atual organização	

<p>Perspetivas sobre o conceito de autonomia</p>	<p>Conceções sobre o conceito de autonomia</p>	<p>Conceito de autonomia</p>	<p>AAE: “Também há 20 anos.”</p>
			<p>EI: “Para mim, o conceito de autonomia é diferente do conceito de independência. Para mim, a autonomia significa que a criança é capaz de fazer sozinha, mas, ou não é o processo inteiro, ou é incentivada pelo adulto (. ...) significa eles serem capazes de fazer sozinhos, ainda que precisem, de alguma forma, de algum incentivo ou apoio do adulto.”</p> <p>“Acho que a autonomia é daquelas coisas que tem de existir, em toda e qualquer sala, em toda e qualquer idade (...) tem que estar presente, tem de ser importante, tem que ser refletido e, portanto, acho que o <i>HighScope</i> é ótimo nisto.”</p> <p>AAE: “O conceito de autonomia é eles terem a capacidade de fazerem as coisas sozinhos sem precisarem da ajuda do adulto.”</p>
		<p>Importância</p>	<p>EI: “é que lhes dá saúde emocional, ou seja, a autonomia faz com que as crianças sintam que são capazes de, que têm confiança, eles ganham confiança em si próprios, ganham vontade de fazer, porque sabem que conseguem (. ...) mais importante do que isso tudo é a autoestima que eles têm e ganham quando fazem as coisas sozinhos e quando se experimentam a, sozinhos.”</p> <p>AAE: “Eu acho que é importante para eles sentirem que são capazes, de se sentirem seguros, com eles próprios, e</p>

		<p>sentirem que são capazes de fazer as coisas que os outros também fazem, como nós adultos.”;</p> <p>“Eu só acho que a autonomia é precisa. Eu acho que nós já fazemos muitas coisas para eles serem autônomos, mas acho que podemos fazer muito mais.”</p>
Dificuldades na promoção da autonomia		<p>EI: “tem um bocado a ver com a discrepância que existe entre algumas famílias, de sentirem que as crianças ainda são mais pequeninas do que aquilo que são (. . .) há uma grande discrepância daquilo que os pais fazem em casa por eles e daquilo que nós, aqui, fazemos por eles e aí depois faz com que as crianças, se sintam mais confusas e menos encorajadas a, mas acho que sim, acho que é assim a discrepância entre o casa e escola, nem é a família, é casa.”</p> <p>AAE: “Eu não sinto assim muita dificuldade nisso.”</p>
Características do grupo de crianças	Caracterização do grupo	<p>EI: “É um grupo com muita energia masculina, ou seja, é um grupo de ação, de correr, de fazer, de explorar primeiro, depois pensar, impulsivos, e isto faz com que seja um grupo, que traz imensas ideias e traz imensas coisas para explorar, que é ótimo, ao mesmo tempo que traz muita energia nos momentos em que é preciso alguma concentração.”</p> <p>AAE: “é um grupo agitado, é um grupo com muita energia, mas ao mesmo tempo é um grupo muito curioso e é um grupo também muito amigo, uns dos outros, é isso que eu sinto deles.”</p>

Autonomia do grupo

EI: “Sinto imenso no que toca à refeição, no que toca à higiene, sabem fazer as suas coisas sozinhos, pessoais, a satisfação das suas necessidades pessoais, mas também acho que, por exemplo, nas atividades extracurriculares, conseguem se vestir e despir sozinhos, sabem onde são as suas coisas, sabem onde é que podem guardar as suas coisas, sabendo que aquilo é deles.”

AAE: “Sim, por exemplo, no quadro das mensagens, se reparares, eles já têm autonomia “Posso utilizar este brinquedo para fazermos a revisão, para fazermos o planear”, depois nas outras coisas todas, na área das artes, se for preciso eles vão buscar coisas que precisam para utilizarem, sem recorrerem logo ao adulto, na área da casa, só se precisarem mesmo de alguma coisa muito específica, tipo vestir uma roupa que seja mais difícil de vestir, pedem ajuda, de outra forma fazem-no sozinhos. Se pedimos para arrumar, eles sabem onde é que são as coisas para arrumar, vão facilmente, e com a ajuda do adulto, só para dar apoio de onde é que são as coisas, mas eles facilmente arrumam a sala, sabem onde é que são as coisas.”

“A ir beber água são autónomos, está ao nível deles, automaticamente, bebem, colocam lá outra vez e está tudo bem. As galochas, quando têm de ir para a horta, calçam as galochas sozinhos, não precisam de ajuda, o despir e vestir”

	Contribuição da organização socioeducativa		<p>EI: “A escola, no geral, está muito virada para promoção da autonomia, portanto, existem as <i>letter links</i>, para eles conhecerem o sítio onde são as suas coisas, para saberem onde é que estão as suas coisas, existem caixas, identificadas, com os nomes deles, para guardarem as coisas, existem os sacos pintados, por nós, com o nome e símbolos deles, ou seja, com as <i>letter links</i>, também para eles saberem onde guardar a roupa, desenhos, brinquedos (. . .) acho que toda a sala está a organizada, para que as crianças tenham o máximo de autonomia possível”</p> <p>AAE: “Acho que também nós temos essa parte boa, que é estar tudo identificado de forma que eles também possam saber onde é que é, sem terem de estar sempre à espera, eles automaticamente já sabem.”</p>
<p>Estratégias para o desenvolvimento da autonomia no modelo <i>HighScope</i></p>	Estratégias	Incentivar	<p>EI: “abordagens positivas, no sentido de “Tu já viste que ontem tu calçaste os teus sapatos sozinho? Já viste como tu consegues?” ou então “Conseguiste comer a tua comida toda sozinho! Bem, estás mesmo crescido. Olha, eu também já consegui.”, sem uma validação”</p> <p>AAE: “É isso, é dar-lhes essas ferramentas em como elas são capazes, tendo medo, não tendo medo, fazer à mesma. Incentivar e mostrar-lhes que eles são capazes (. . .) é um bocado à base de lhes dar ferramentas para eles também perceberem que têm capacidades para tentar e fazer.”</p>

Fazerem por si próprios	AAE: “Eu acho que é eles experimentarem mesmo. A estratégia do casaco, eu sempre utilizei essa técnica, porque são muitos e, às tantas, eu tinha imensas crianças “V., não consigo vestir o casaco!” e já não sei onde é que eu vi isso, eu vi isso em algum lado e depois, todas nós, começámos a utilizar esta estratégia”
Provocar a curiosidade no que querem fazer por si próprios	AAE: “nós achamos que nós podemos dar estratégias, nós podemos dar estratégias sim (. ...) Mas eu acho que é muito à base de curiosidade deles.”
Papel apoiante	AAE: “É dar-lhes mais apoio, estar mais ao pé delas, incentivá-las, dizermos que elas são capazes, de estarmos sempre a reforçar o quão elas são capazes.”; “Se tu fores bem a ver o método <i>HighScope</i> , eles têm tudo, eles têm desde carpintaria dentro da sala, desde culinária dentro da sala, e são eles a fazê-lo, não estamos lá nós, com materiais verdadeiros, e não estamos lá nós, adultos, estamos só como adultos apoiantes, nós estamos ali só para os guiar, observar.”
Ao nível da organização espacial	EI: “é esta questão de identificar as coisas na sala (...) tem haver com as <i>letter links</i> , com as etiquetas, com as coisas ao nível deles, com materiais conhecidos por eles, mas também materiais desafiantes para eles. Acho que o educador, uma das estratégias importantes é também, pensar sobre o grupo e pensar que espaço, que organização espacial vai fazer, isso

		também é importante, onde é que vou pôr cada área, que áreas é que vou pôr, que materiais e onde é que vou pôr cada área”
	Ao nível da organização temporal	EI: “promover uma rotina consistente, em que eles compreendam que existe uma repetição (. ...) Do ponto de vista temporal, tem a ver com esta questão da apresentação da rotina e eles saberem o que é que acontece, haver consistência, e o quadro das mensagens ajuda também nestas coisas, ajuda na questão da promoção da autonomia, no sentido em que eles conseguem perceber o que é que vai acontecer ao longo do dia”
	Papel de mediador	EI: “O papel do adulto, neste nestas e em todas as situações, é de mediador, ou seja, não é o adulto que vai fazer por eles, o adulto apoia a que eles façam sozinhos. Obviamente que, se há uma criança que está super frustrada e que não está com vontade experimentar, e que já tem vindo a ser feito um trabalho com ele e que, realmente, naquele dia, não é um dia bom para ele, obviamente, que o adulto tem de ter a sensibilidade e perceber que aqui não vamos promover a autonomia, neste momento, ele não precisa que seja promovida a autonomia, ele precisa de apoio, de acolhimento.”
Rotina <i>HighScope</i>	Formas de promoção da autonomia no modelo <i>HighScope</i>	EI: “acho que a rotina <i>HighScope</i> , promove várias formas de autonomia, através das <i>letter links</i> , através dos materiais ao

nível deles, das etiquetas para eles saberem onde arrumar as coisas, de materiais desafiantes, também ao nível deles, para eles perceberem de que maneira é que têm de se gerir, por exemplo, as tesouras. Eu acho que, a rotina em si, é toda organizada, por exemplo, expor a rotina e eles perceberem e acompanharem, do ponto de vista temporal”

AAE: “eu acho que o facto de eles também anteciparem o que é que vai acontecer, logo no quadro das mensagens, saberem com quem é que vão estar, o que é que vão fazer, que materiais vão utilizar, saberem a rotina, isto é uma coisa diária (...) eles já conseguem antecipar, dá-lhes segurança e essa segurança faz com que eles também estejam mais à vontade e livres”

Pontos positivos

AAE: “Eu acho que, a rotina do *HighScope*, acho que é um bocado é positivo por isso, dá-lhes a segurança que eles precisam, não os deixam em stress “Agora o que é que vai acontecer a seguir?”, não acontece isso, e isso faz com que eles fiquem crianças mais tranquilas, mais destemidas também, eu acho que isso também ajuda a que eles saibam “Eu posso arriscar aqui um bocadinho nisto e não sei o quê, porque eu sei que logo a seguir eu tenho tempo para.”, quanto ao terem noção do tempo.”

Pontos a melhorar

AAE: “Sinto é que, em parte, eles precisam de mais tempo, em Jardim de infância, para brincar no tempo de fazer,

Papel do adulto no desenvolvimento da autonomia	Apoio	Dar tempo e espaço à criança	<p>porque acabam por ter muitas outras atividades, e o tempo de fazer torna-se mais curto, enquanto em Creche eu acho que dá para aproveitá-los mais. (. . .) Este grupo eu já o conheço, já venho com este grupo há algum tempo, mas se não conhecesse tinha dificuldade em os conhecer, porque é uma rotina muito rápida, muito corrida.”</p>
			<p>EI: “e esta postura de apoiante, e não de autoritarismo “Estás aí há imenso tempo e ainda não fizeste?”, acho que as melhores estratégias, são o apoio de forma positiva e deixando que a criança experimente”;</p> <p>“é esta postura apoiante e mais mediadora, ao mesmo tempo, de segurança, positiva, para que as crianças sintam que estão com adultos de referência para eles, que podem confiar e que, ao mesmo tempo, se podem experimentar, que o adulto está lá para eles, está lá atrás, eles podem ir e, se precisarem, voltam.”</p>
		Dar ferramentas	<p>AAE: “Acho que esse é o papel importante do adulto, é ser um adulto apoiante, observador, não ser muito intrusivo nas escolhas e nas brincadeiras que aquela criança está a ter, mas estar atento e direcionando a criança, eu acho que esse é que é o papel do adulto ao nível de autonomia.”</p> <p>AAE: “Acho que nós temos que dar-lhes ferramentas, dar-lhes espaço para isso, para que eles também se sintam úteis, confiantes e acho que é importante para eles.”</p>

Trabalho articulado de equipa de sala

EI: “Acho que a equipa de sala é dos pilares mais importantes numa sala, porque é super importante que estejam coordenadas, que comuniquem, é super importante, porquê? Tanto pelos pais, porque os pais precisam de perceber que existe uma consistência para se sentirem seguros e deixarem os filhos, felizes e contentes, e eles também irem para o trabalho felizes e contentes (...) é importante que as crianças percebam que existe uma estrutura igual, que não é um adulto diz uma coisa e o outro diz outra, porque isso causa confusão, causa insegurança.”; “Olhando para as situações, com um olhar novo, como se nunca tivéssemos visto aquela situação (...) porque isto promove a reflexão, entre uma e a outra, e duas cabeças a pensar são melhores do que uma.”;

“estar presentes, com o grupo, e estar, efetivamente, a viver o dia a dia, com eles, para depois conseguirmos falar sobre a autonomia, o que cada um precisa, o que é que sentimos de cada um, de que maneira é que um chegou hoje e não é comportamento habitual, ou de que maneira é que podemos ajudar para superar alguma dificuldade ou para melhorar ainda mais qualquer coisa de capacidades.”

AAE: “falamos muito, que acho que é uma coisa importante, nós falamos muito uma com a outra sobre estas coisas e percebemos que, quando estamos as duas em sintonia, eles

não sentem essa diferença (...) e isso também lhes passa segurança (...) temos que estar as duas em sintonia, temos que ter as duas a mesma resposta pronta para lhes dar, porque isso também lhes traz segurança. Então acho que é um bocado por aí, eu acho que os adultos têm de estar sempre em sintonia, falarem muito sobre as coisas que acontecem em sala, porque se formos a ver bem, nós temos todas o mesmo objetivo, é trabalharmos em prol do bem-estar daquela criança e do crescimento daquela criança.”

ANEXO I
Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011 ³) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada (Moita et al., 2011 ⁴)
1. Objetivos do trabalho	<p>De acordo com Tomás (2011), os principais envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos do trabalho. Os objetivos foram definidos tendo em conta as especificidades do grupo de crianças e dados a conhecer, às mesmas, através das suas interações e ações perante as crianças. Ao que concerne às famílias, o objetivo para a presente prática foi explanado na carta de apresentação às famílias (cf. Anexo J), que foi exposta na porta da sala, assim como, o tempo de duração da Prática Profissional Supervisionada II.</p> <p>A carta de apresentação aos pais, foi apresentada à educadora, antes de ser afixada, ficando a conhecer o objetivo para a presente prática através da leitura da mesma. Através de conversas informais, a educadora também foi informada acerca do tema definido para a investigação, relatada com maior aprofundamento no ponto 5 da presente tabela.</p>	<p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro</p>

³ - Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

⁴ - Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

		dos limites da confidencialidade.” (p. 2)
2. Custos e benefícios	<p>Tomás (2011) afirma que os objetivos definidos para a investigação, devem atender a benefícios para as crianças e, como tal, a presente investigação acarreta benefícios ao nível do desenvolvimento da autonomia das crianças, através do propósito da investigação e objetivos definidos.</p> <p>Segundo Tomás (2011), a investigação poderá causar alguns custos às crianças, mas na presente prática isso não se constatou, uma vez que foi respeitada a predisposição de cada criança nas interações e ações que visassem o desenvolvimento da autonomia das crianças, tendo em conta as necessidades e interesses de cada elemento do grupo.</p>	<p>– “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1)</p> <p>– “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>– “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p> <p>– “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1)</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>No decorrer da prática procurou-se respeitar a privacidade de todos os intervenientes, tanto em notas de campo, reflexões, como transcrições de entrevistas, assim como, de todos os dados recolhidos.</p> <p>Segundo Tomás (2011) as questões de privacidade e confidencialidade devem ser negociadas, como tal, a educadora, teve acesso às notas de campo e reflexões, elaboradas ao longo da prática, tendo assim conhecimento de que não seriam utilizados os nomes das crianças, nem da própria educadora e restantes intervenientes, mas sim as suas iniciais, cumprindo assim o respeito pela privacidade e confidencialidade de cada um. O</p>	<p>– “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>– “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p>– “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>

	<p>respeito pela privacidade e confidencialidade do nome da organização socioeducativa também é um aspeto tido em conta, não sendo referido ao longo do presente relatório de investigação.</p> <p>Ao que concerne à imagem da criança em registos fotográficos, foi explicitado, através do consentimento dado a assinar aos pais, que a utilização das mesmas iria sempre resguardar a identidade de cada criança, não aparecendo o rosto, de forma nítida, de nenhum elemento do grupo.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Segundo Tomás (2011) é importante ter em conta os processos de seleção, inclusão e exclusão das crianças no trabalho de investigação. Na presente investigação, por meio de observações, foram envolvidas as 19 crianças que constituem o grupo, assim como, a equipa de sala, através das entrevistas realizadas. Todos os elementos do grupo foram tidos em conta para a definição da problemática em investigação, assim como, para as posteriores observações, não havendo critérios de seleção ou exclusão dos indivíduos. Ainda assim, é importante voltar a acrescentar que foi sempre tida em conta a vontade e predisposição de cada um dos elementos do grupo, havendo sempre a opção, como refere Tomás (2011), da criança optar por não participar, quando o pretendesse.</p>	<p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1)</p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Tendo em conta a dificuldade que as crianças apresentaram relativamente à autonomia, por exemplo, na resolução de problemas, como foi referido no capítulo da caracterização, surge a necessidade da seguinte temática de investigação “O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, numa sala de 3 anos, segundo o modelo <i>HighScope</i>”.</p>	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.”</p>

	<p>A escolha do método de estudo de caso, surge da necessidade de compreender a temática supracitada, como tal, foram definidos como objetivos da investigação: (i) compreender as conceções da equipa da sala sobre o desenvolvimento da autonomia no jardim de infância; (ii) identificar estratégias de ação, promotoras do desenvolvimento da autonomia da criança; e (iii) compreender de que modo é que o modelo <i>HighScope</i> promove a autonomia das crianças.</p> <p>Tendo em conta tudo isto, a natureza da investigação é de carácter qualitativo, sendo utilizadas como técnicas de recolha de dados, a observação direta e participante, entrevistas realizadas, tanto à educadora de infância, como à auxiliar de ação educativa da sala, os registos fotográficos, conversas informais com a equipa de sala e a análise documental, por meio de instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, guião das entrevistas e fotografias.</p>	<p>(p. 1)</p> <p>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Com base em Tomás (2011) entende-se que o consentimento é uma questão com alguma complexidade. Como tal, ao longo da prática, foi tido em conta o conceito de assentimento informado, procurando sempre ser respeitada a vontade e predisposição de cada uma das crianças.</p> <p>Foi solicitada a assinatura dos pais em dois tipos de consentimentos informados, sendo eles: (i) autorização para a captura de registos fotográficos (cf. Anexo K); e (ii) autorização para a elaboração de um portfólio da criança (cf. Anexo L).</p>	<p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a</p>

		família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2) - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)
7. Uso e relato das conclusões 9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	O uso das conclusões é crucial para o relatório de investigação e visam dar resposta à temática definida para a investigação. Estas conclusões foram recolhidas por mim, através de todos os dados reunidos, ao longo da prática, e da análise da fundamentação sobre a temática da autonomia. Como referido por Tomás (2011), nem sempre é possível ocorrer a devolução das informações da investigação após a prática, como tal é importante, ao longo da mesma, ocorrer esta devolução. Como tal, ao longo da prática, procurei evidenciar, tanto às crianças, como à equipa educativa de sala, as observações e conclusões no que concerne a mudanças ou evoluções no desenvolvimento da autonomia das crianças.	- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1) - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	De acordo com Tomás (2011), o impacto da investigação deve ser analisado tendo em conta todo o grupo de crianças, como tal, o estudo de caso, em torno de “O papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, numa sala de 3 anos, segundo o modelo <i>HighScope</i> ”, acarreta possíveis impactos no desenvolvimento da própria autonomia das crianças, uma vez que demonstrei uma maior capacidade de estimular esta competência nas crianças, através da minha prática. Considero que não ocorreu impacto na equipa educativa de sala, uma vez que tanto a educadora, como a auxiliar, apresentaram atitudes, práticas e implementação de estratégias que visassem o desenvolvimento da autonomia do grupo de crianças. Ao que concerne às famílias, não se verificou nenhum impacto da investigação para as mesmas, dado não ocorrer o envolvimento direto destas na investigação.	- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1) - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)

10. Tratamento dos dados	<p>No decorrer da prática foram recolhidos dados por meio, por exemplo, de análise documental, notas de campo, entrevistas e registos fotográficos. Os dados recolhidos, ao longo da prática, foram guardados em equipamentos eletrónicos, como o computador e telemóvel, para os quais só eu tenho acesso e são protegidos por senhas. Também é importante referir que o tratamento de dados, como as respostas das entrevistas, tiveram em conta a análise de conteúdo.</p>	<p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
--------------------------	---	---

ANEXO J

Carta de Apresentação às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Olá famílias



O meu nome é Joana Aguiar, tenho 24 anos e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vou estar na sala J.I. 1 a desenvolver a prática de estágio, de dia 30 de setembro a 24 de janeiro, no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Pretendo adquirir novas competências e conhecimentos, através da realização desta experiência enriquecedora, que serão muito importantes para a minha prática enquanto futura educadora de infância.

Agradeço a vossa compreensão e estou disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Joana Aguiar

ANEXO K

Consentimento informado para a
captura de imagens das crianças

| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Joana Aguiar, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) de 30 de setembro a 24 de janeiro.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Nome do/a Educando/a	Assinatura do/a Encarregado de Educação

ANEXO L

Consentimento informado para a
elaboração do portfólio da criança

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Eu, Joana Aguiar, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) de 30 de setembro a 24 de janeiro.

No âmbito desta prática, é necessária a elaboração de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, como tal, venho por este meio solicitar a sua permissão para a realização do mesmo, com o/a vosso/a filho/a, de forma a poder integrar o Portefólio Individual no Relatório da Prática Profissional Supervisionada II.

O Portefólio tem como principal objetivo documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, contendo registos fotográficos e algumas das suas produções.

Salvaguardo que o relatório será utilizado apenas para fins académicos, sendo garantida a privacidade da criança.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento informado como forma de declarar a sua autorização/não autorização para a realização do Portefólio com o seu educando.

Autorizo

Não autorizo

Encarregado de educação: _____

Estagiário: _____