

Índice

Índice de Figuras	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Quadro de Referência Teórico	3
1. A autonomia.....	3
1.1. Autonomia e conceito.....	3
1.2. Autonomia e comportamento de autonomia	4
1.3. O processo de construção da autonomia na criança pré-escolar.....	6
1.4. Autonomia e a criança em idade pré-escolar	12
1.5. Autonomia e a entrada no primeiro ano do 1.º Ciclo.....	15
2. A educação pré-escolar	18
2.1. As orientações curriculares para a educação pré-escolar e as considerações sobre a autonomia	19
2.2. Características organizacionais das escolas	21
Capítulo II – Problematização e Metodologia.....	39
1. Paradigma Interpretativo/Investigação Qualitativa.....	39
2. Problema de investigação	41
3. Questões de investigação	42
4. Objetivos do estudo.....	42
5. Grupo do estudo	43
5.1. Caracterização do Meio	43
5.2. Caracterização do Grupo	44
5.3. Perfil dos Inquiridos.....	45
6. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	47
6.1. Inquérito por questionário.....	48
6.2. Observação.....	49
6.3. Análise documental.....	51

7. Procedimentos	53
7.1. Recolha de dados	53
7.2. Apresentação e análise de dados/resultados	55
7.3. Proposta de intervenção	61
Capítulo III – Considerações finais/Conclusões	63
Capítulo V – Reflexão Final	65
Referências Bibliográficas	67
Anexos	75

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema alusivo às funções dos meios e recursos.....	29
Figura 2 – Idade dos inquiridos.....	45
Figura 3 – Anos de serviço dos inquiridos.....	46
Figura 4 – Habilitações Académicas dos inquiridos.....	46

Introdução

O presente relatório decorreu da investigação desenvolvida durante a Prática de Ensino Supervisionada, e tinha como finalidade estudar a importância que o desenvolvimento da autonomia assume na preparação para a aprendizagem global da criança. O estudo partiu da necessidade de comprovar cientificamente os relatos empíricos realizados por educadores, professores e psicólogos que mencionam que algumas crianças, apesar de revelarem, cognitivamente, indicadores de desenvolvimento dentro do normal e estarem preparadas para transitar para o primeiro ciclo, ostentam diversas lacunas ao nível da autonomia, o que poderá contribuir para certas dificuldades na transição para o ensino básico.

Este estágio intensivo decorreu ao longo de três semanas, onde foi possível observar o grupo e analisar as suas características e necessidades. Através da observação, contacto com o grupo e inquéritos por questionários realizados às educadoras da escola, apercebemo-nos das práticas, dificuldades e necessidades de ambos, no que concerne ao desenvolvimento da área da autonomia.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido numa introdução, quatro capítulos, referências bibliográficas e anexos. Na introdução apresentamos o tema eleito, o problema que deu origem a este estudo e a estrutura do trabalho. No Capítulo I, Quadro de Referência Teórico, são aprofundados os conceitos teóricos que sustentam este estudo, sendo composto por dois subcapítulos: a autonomia e a educação pré-escolar.

No Capítulo II, foi abordada a problematização do estudo e as opções metodológicas tomadas, em termos de paradigma, corpo da investigação, contexto e participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, e análise apresentação dos dados.

No Capítulo III foram apresentados e discutidos os resultados, tendo em conta o quadro de referência teórico, a questão de partida e a procura de respostas às questões de investigação concretizadas.

No Capítulo IV, As Considerações Finais, foi exposto uma reflexão sobre todo este estudo, referindo uma possível proposta de intervenção, no sentido de ajudar a colmatar as dificuldades encontradas pelas crianças no domínio da autonomia. Por último, indicamos as referências bibliográficas e incluímos nos anexos os documentos que nos parecem fundamentais para a compreensão deste trabalho.

Capítulo I – Quadro de Referência Teórico

1. A autonomia

1.1. Autonomia e conceito

Segundo a sua etimologia, autonomia é uma palavra derivada dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999). Na verdade, dentro do leque de conceitualizações existentes relativas ao conceito de autonomia, esta pode ser definida como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 430).

O conceito de autonomia surge articulado à liberdade de decisão, à determinação pessoal e a regras próprias. Por outras palavras, um ser autónomo é aquele que decide por si, obedece apenas aos seus princípios mediante escolhas pessoais ou elaboração de regras, mas também é aquele que tem a capacidade de agir por si.

Silva (2009, p.1) refere que este conceito não é “*assim tão simples e claro*”. A palavra autonomia “ganha diferentes significados em função do contexto em que é empregue, variando de acordo com o quadro teórico, a perspectiva disciplinar ou o âmbito donde emana e a que se aplica. O seu significado é, por isso, eminentemente plural”. A origem do constructo é política, existem diversas disciplinas a estudá-lo e as conceitualizações do termo existentes são inúmeras e, a dado momento, contraditórias (Hmel & Pincus, 2002).

Petronia e Souza (2009, citado em Bohac, 2014) relatam-nos a posição de Paulo Freire, o autor da obra intitulada “*Pedagogia da autonomia*” no que concerne a este conceito:

Capacidade do sujeito de agir por si próprio com responsabilidade, de poder escolher e expor suas ideias, de tomar decisões e ser responsável pelos seus próprios atos e de colocar-se no mundo de maneira crítica e digna. (p. 23)

De acordo com Dias e Fontaine (2001, citado em Ribeiro, 2008, p.7) a autonomia é entendida como o “desenvolvimento da capacidade de o indivíduo se sentir uma pessoa individualizada, capaz de construir e perspetivar a sua vida, com sentido de responsabilidade e segundo os seus próprios valores, sem demasiada dependência da aprovação e expectativas dos outros”. Mogilka (1999, p. 59) considera que a autonomia

é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular”. Para Ryan e Deci (2000) autonomia diz respeito ao sentimento que surge no sujeito por este ser a origem dos seus comportamentos, de que é ele quem os determina, possuindo a capacidade de tomar decisões. Silva (2009, p. 3) expressa que a autonomia “é igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores”. Desta forma, a autonomia constrói-se através da aquisição de competências e de uma área de controlo pessoal (Nucci, Killen e Smetana, 1996).

Analisando as várias concepções do termo, anteriormente mencionadas, Mogilka (1999) dá ênfase à capacidade de autorregulação, à elaboração de regras pessoais que disciplinam o comportamento individual. Trata-se, portanto, de uma capacidade de agir por si, de acordo com um determinado contexto, e em relação ao outro. Deci e Ryan (2000), por outro lado, ditam que a autonomia se trata de algo imprescindível por estar relacionada com uma determinação própria e com a capacidade de tomar decisões. Já Nucci e Smetana (1996) e Silva (2009) intelectualizam-na como sendo a capacidade de criar um espaço de escolhas e controlo pessoal, onde é apenas a criança que decide (por exemplo, o que vestir, o que saborear, onde e com quem brincar), enquanto as outras escolhas são eleitas pelos pais e pela sociedade (p.e.: questões éticas).

Foi de acordo com esta percepção anterior que os pedagogos da Escola Nova introduziram na vertente educacional a ideia de que “atribuir à criança o direito à livre organização e ao autogoverno é fundamental para o seu desenvolvimento” (Bohac, 2014, p. 21). Mas estes autores levam-nos a questionar: será que as pessoas, principalmente as crianças, possuem autonomia total? Os pontos que se seguem, ajudam-nos a achar respostas para esta questão.

1.2. Autonomia e comportamento de autonomia

Falamos de autonomia numa concepção mais global do termo. No entanto, este estudo foca-se na criança, e a verdade é que existem vários aspetos que se podem aprofundar quando se fala em autonomia na criança pré-escolar. Um deles é os comportamentos de autonomia.

Segundo Portugal e Leavers (2010, citado em Jesus, 2012, pp. 3-4) para se despertar a autonomia das crianças é essencial “um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e uma máxima de

liberdade para cada criança [...]. Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários”. Sarmiento (2002) realça que cada criança possui e constrói a sua própria autonomia. É a partir desta concepção que nascem os comportamentos de autonomia.

O comer, o saber vestir, a realização de cuidados de higiene pessoal (como o lavar o corpo, os dentes, etc.), são atividades que podem ser iniciadas e concretizadas pela criança, onde esta utiliza as competências aprendidas, mas onde a elaboração depende dos outros no sentido em que são os outros que a ensinam e decidem o que ela pode ou não fazer sozinha (Silva, 2009).

Considerando, “o exercício que a criança faz da sua autonomia é pelo menos tão importante para o seu desenvolvimento quanto os exercícios de natureza escolar. Essa autonomia na ação dá à criança a possibilidade de se descontraír e de viver ao seu próprio ritmo” (Vayer, 1992, citado em Pereira, 2012, p. 53). Mas há que ter em conta que cada criança é um ser individual, com ritmos diferentes. E se “as crianças das nossas salas são diferentes umas das outras nas suas capacidades e nos seus comportamentos, elas têm em comum o desejo de viver, de conhecer e de afirmar a sua pessoa e a sua autonomia” (Pereira, 2012, p. 54).

Para as crianças aprenderem a desenvolver comportamentos de autonomia há que ter em conta outros conceitos que devem estar associados: a autoestima, o autocontrole e a autodisciplina. Estes são complementares e fulcrais para o desenvolvimento da autonomia da criança e podem ser descobertos por ela, através de oportunidades de liberdade (Pacheco, 2012).

De acordo com Silva (2009) quando nos debruçamos sobre comportamentos de autonomia, temos que ter em atenção que estes se alteram mediante a existência de uma figura de autoridade, com os limites impostos e com o processo de negociação existente entre criança-adulto. A autora completa esta informação, referindo:

Se ensinam a criança a comer sozinha e a lavar-se sozinha ou se fazem por ela essas tarefas, se a estimulam a fazê-lo ou se a impedem por considerarem que ela não é capaz, se negociam a arrumação dos brinquedos ou se obrigam a criança a fazê-lo, são exemplos de como a autoridade, a negociação e os limites impostos entram no processo de autonomização nas tarefas do dia-a-dia. (p. 6)

Para concluir este ponto, a criança precisa aprender a concretizar as atividades rotineiras sozinha, pois só assim consegue cuidar de si diariamente, ajudando-a a ser mais autónoma e a torná-la um ser ativo na sociedade (Ferland, 2006).

1.3. O processo de construção da autonomia na criança pré-escolar

A autonomia é vista como uma possibilidade que a criança vai tendo, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, de se diferenciar do outro, como ser autônomo com características individuais que lhe são específicas e próprias. Trata-se de “uma capacidade individual que a criança deve adquirir, direcionada para a sua socialização e aliada ao seu direito e responsabilização enquanto cidadã, ou ainda centrando-se mais na sua preparação académica” (Ambrósio, 1999, p. 25).

Segundo Barros (2004) devemos olhar para as competências relacionadas com a autonomia como sendo essenciais para o desenvolvimento nos anos pré-escolares. Neste caso, existe sempre a figura de autoridade (educador ou a família) que impõe e regula o comportamento da criança, ao mesmo tempo que esta descobre e requer a sua autonomia. Trata-se de “uma busca pelo fazer sozinha, pelo decidir sozinha” (Silva, 2009, p. 4), ações estas que se manifestam, desde cedo, pela criança, com particular ênfase no início da idade pré-escolar.

De acordo com Nucci e Smetana (1996), as exigências de autonomia por parte da criança têm início depois de esta ter alcançado algumas aptidões, como por exemplo, o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora mais complexa. Conquistadas estas novas habilidades, a criança apercebe-se das inteligências que detém ao realizar coisas por si mesma, e passa a carecer um autodomínio nessas áreas. É a partir daqui que começa a instituir a sua autonomia.

A partir dos dois anos de idade, as crianças têm por hábito revelar uma oposição à autoridade parental, de modo mais intenso. Esta ganha uma nova conceção de que desfruta de um maior controlo sobre as suas ações, após a aquisição do autodomínio do seu corpo, no que toca à motricidade fina e grossa, assim como, no controlo das funções de eliminação (Nucci & Smetana, 1996).

Através destes primeiros sinais, inicia-se o processo de construção da autonomia por parte da criança, que deve ser explorado mediante dois fatores opostos: o primeiro é aquele que surge mediante a vontade da criança e o segundo é o que lhe causa uma limitação, imposta por uma figura de autoridade (Mogilka, 1999). A autonomia surge assim, no decorrer da socialização da criança, “sendo entendida como um processo que se fomenta a partir das relações e da interação social desenvolvida a partir de experiências vivenciadas em seu cotidiano” (Ferrière, 1934, citado em Bohac, 2014, p. 21).

Desta forma, a criança compreende e aceita que as relações sociais estão submetidas a regras às quais ela tem de se ajustar caso queira afirmar a sua personalidade e a sua presença (Vayer, 1992, citado em Pereira, 2012, p. 53).

Concordando com este pensamento, Pacheco (2012) refere que o desenvolvimento da autonomia se baseia na relação “Eu-Tu”, no sentido em que deve existir um diálogo saudável entre as pessoas, criando um vínculo autêntico e sem exigências, tendo como intuito engrandecer a outra. Para Bohac (2014, p. 21) “é nas relações estabelecidas principalmente entre os pais e os professores que as crianças encontram os limites do controle, levando ao progresso de sua autonomia”. Como os adultos e as crianças possuem concepções diferentes sobre o que cabe ou não à criança decidir, vão existir batalhas de exigências, até a criança perceber qual a definição da sua área de controlo pessoal (Nucci & Smetana, 1996).

Mediante estudos realizados por investigadores na área da Psicologia, estes concluíram que os pais concordam em deixar a criança poder eleger em circunstâncias definidas, como por exemplo, nos jogos com que quer brincar, nas amizades, na quantidade de comida ou até no vestuário. Mas existem outras situações exclusivas da autoridade dos adultos, tais como, as questões éticas, sociais ou até mesmo ao nível da segurança (algo que possa colocar os filhos em risco).

Estes estudos também permitiram perceber que existem pais que, embora reconheçam a existência de áreas onde a criança possa ter total autonomia, continuam a impor limites, acabando por gerar conflitos emocionais na criança, por esta sentir que perde a sua área de controlo pessoal. É uma espécie de “retirar as asas” e retraindo a liberdade que a pode fazer voar, de forma saudável e tranquila. É importante não esquecer: “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (ME, 1997, p. 53). É essencial dar-lhe espaço e independência para esta aprender a vestir-se, despir-se, tomar banho, utilizar os talheres de forma correta, os materiais dispostos ao seu alcance, entre outros. Só desta forma “vão aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas” (Soeiro, 2014, p. 19).

1.3.1. O papel da escola e do educador

O processo de construção da autonomia trata-se de um fator importante para o cotidiano da criança na educação pré-escolar. Desta forma, a instituição escolar e o educador, desempenham papéis fundamentais no que concerne à promoção da autonomia dos alunos. É importante não esquecer que, para as crianças do pré-escolar, a escola e a família assumem-se como os contextos mais significativos de desenvolvimento (Figueira, 2003).

Uma escola preocupada em colaborar na promoção da autonomia dos seus alunos, tem como objetivo primordial aumentar a atividade centrada na participação do educando contribuindo, desta forma, na construção do conhecimento (Bohac, 2014). A aprendizagem da autonomia deve estar interligada a uma concepção de educação que tem como intuito ajudar o educando a libertar-se desde dentro (Monteiro, 1999).

Mas a verdade é que, em determinados momentos, as crianças apesar de parecerem “muito impacientes por exercer a sua autonomia crescente [...] por vezes preferem não se lembrar que existem momentos em que podem agir sozinhos” (Ambrósio, 1999, p. 67). Neste sentido, para que exista um autogoverno eficiente por parte do aluno, cabe ao educador renunciar à sua autoridade e a toda a sua pretensão hierárquica. Esta técnica ajuda a criança, no processo de descoberta do mundo e na alegria de vencer um obstáculo ou de resolver uma situação problemática, eliminando aos poucos, a questão de depender de auxílio (Neil, 1984).

Na obra “A pedagogia da autonomia”, Freire (2011) assegura ser de grande importância a presença de uma inter-relação entre educador-educando para que o educando seja o produtor e construtor do seu conhecimento, através da utilização da criatividade e capacidade crítica. O educador deve ser, apenas, um guia que gera uma educação onde ambos aprendam juntos, evitando a transferência de conhecimentos.

O método de aquisição da autonomia é considerado uma aquisição gradual que se inicia na infância precoce. Ao longo do ciclo de vida do ser humano, podemos descobrir fases de grande crescimento (Ambrósio, 1999, p.72), sendo imprescindível o/a educador/a saber dar espaço à criança para beneficiar a sua autonomia e saber também fortalecer os aspetos distintos que contribuem para uma maior autonomia nas ações do quotidiano, como as competências sociais, as competências percetivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas (Silva, 2009).

De acordo com Freire (2011) um educador desrespeita a autonomia do seu aluno quando não respeita as suas curiosidades, os seus prazeres e as suas inquietações. Um educador autoritário retrai a liberdade do seu educando, diminuindo a sua curiosidade. Neste sentido, o educador deve facultar um ambiente onde exista diálogo sincero com os seus alunos, para que ocorra uma aprendizagem enriquecedora conjunta, no que toca ao respeito pelas suas diferenças.

Figueira (2003) vai ao encontro de Freire referindo que é essencial que um educador confie nas competências dos alunos no que concerne a pensarem e aprenderem por eles próprios, proporcionando-lhes meios de aprendizagem e encorajando-os a empregar também outros meios que eles conheçam.

A educação para a autonomia deve fazer parte do objetivo da instituição escolar, como projeto experienciado por cada aluno a fim de que este se sinta ator da sua identidade pessoal e social, estando apto a pensar por si mesmo e com os outros (Monteiro,1999).

É necessário, que os/as educadores/as difundam procedimentos, dinâmicas e atividades que promovam a autonomia no dia-a-dia da criança no Jardim de Infância, ainda que com graus, intensidades e densidades diversas (Jesus, 2012). Neste sentido, torna-se essencial diversificar estratégias, tendo em atenção a organização do tempo e dos espaços, bem como a respetiva planificação (Silva, 2014). Para isso, o educador tem de respeitar um determinado modelo curricular. “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 citado em Niza, 1998, p.140). Atualmente existem diversos, como é o caso do Método de Maria Montessori ou o Modelo Reggio Emilia. Cada um tem as suas particularidades, mas o que importa reter é que todos nasceram de sistemas “que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 citado em Niza, 1998, p.140).

Fazendo referência, mais uma vez, aos comportamentos de autonomia (domínios da alimentação, controlo dos esfíncteres, hábitos de higiene pessoal e de sono, concretização de pequenas tarefas, entre outros), tratam-se de atividades para os quais é fulcral a colaboração do educador pois este tem como papel despertar a “autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação

cooperada.” (Niza, 2013, p.158). Para que exista um desenvolvimento destes domínios é necessário que todos os intervenientes no processo estejam envolvidos para se conseguir alcançar os objetivos propostos (Soeiro, 2014).

A aprendizagem da autonomia só se justifica se tivermos em consideração que educar é muito mais que instruir. Para Monteiro (1999, p. 41) “ficar a este nível é tornar pouco viável o processo de individualização do educando; é não lhe permitir reconhecer-se como sujeito autónomo; é, enfim, não viabilizar um projeto existencial que acima de tudo deve ter uma expressão pessoal”. A aprendizagem da autonomia desafia o educador a depositar confiança no educando, como a pessoa a quem reconhece a competência de, por si, construir o seu rumo. Este envolvimento abre horizontes ao verdadeiro conhecimento, à promoção da autonomia do aluno, à perceção de que somos um todo social e neste sentido, também somos todos responsáveis por esse todo (Pereira, 2012).

1.3.2. O papel da família

Criar e educar será fornecer à criança segurança, refúgio, alimento, vestuário, preservar a sua saúde, protegê-la de quaisquer danos físicos ou psicológicos, acalmá-la na dor física ou psicológica... enfim, fornecer-lhe os requisitos fundamentais para cimentar a sua tarefa de construção de uma existência própria, na base de um projeto pessoal, isto é, a família, sendo um contexto educativo, promove o desenvolvimento humano. (Portugal, 1990, citado em Malcata, 1997, p. 36)

De acordo com Ferreira (2004) a família e a escola tratam-se de dois espaços sociais que estruturam e fazem parte constitutiva da estruturação da vida diária da criança, apesar de, por vezes, divergirem nos seus fins, estratégias e estilos educativos.

A partir do nascimento, a criança é introduzida num seio familiar que se torna responsável pelos seus cuidados físicos, pelo seu desenvolvimento cognitivo, emocional, ético e cultural. Através deste contacto humano, a criança aprende a superar obstáculos, a desenvolver-se e a criar laços emotivos. Estes laços emotivos fortalecem relações próximas, intensas e duradouras criando uma socialização saudável entre a criança-familiar (Filho & Sousa, 2008).

Para Costa (1992, citado em Ferreira, 2004, p. 65) a família é um “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e

continua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projetos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida”.

Filho e Sousa (2008) referem:

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes. (p. 2)

Valorizamos a família, pois sendo o nosso primeiro alicerce vital nos primeiros anos de vida, é nela que nos apoiamos, necessitamos da sua companhia, do seu carinho, da sua sabedoria, do seu conforto, entre muitas outras coisas. Esta acaba por ser o nosso ponto de equilíbrio, pois ajuda-nos a sobreviver, a crescer e a integrar-nos na sociedade (Picanço, 2012).

O facto de pertencer a um determinado núcleo familiar proporciona à criança conceções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe possibilitar aprender competências distintas, tais como: falar, organizar os seus pensamentos, reconhecer o que pode ou não fazer, seguindo os princípios da sua família, adaptar-se aos diversos contextos, flexibilizar, negociar (Filho & Sousa, 2008).

A família desempenha ainda o “papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil” (Picanço, 2012, p.42). Não esquecendo o que já foi referido anteriormente, a promoção da autonomia passa pela socialização, sobretudo entre dois sujeitos: a criança e o adulto. É através da socialização que se negocia a autoridade, qual o limite de controlo da criança, quais são as áreas onde a criança pode exercer controlo e autonomia e aquelas onde o adulto exerce controlo absoluto.

Se a família é a nossa base, então é ela que fornece as primeiras ferramentas para a promoção da autonomia da criança. São os nossos familiares que nos ensinam a vestir, despir, a criar hábitos de higiene, a fazer recados, a criar hábitos de sono, a saber onde estão guardados os brinquedos ou os materiais de pintura, entre outros. São eles que nos ralham quando somos teimosos ao querer exercer comportamentos de autonomia que não devemos (exemplo: situações que nos ponham em risco de saúde), são eles que nos ajudam a definir áreas onde já podemos exercer controlo (exemplo:

tomar banho sozinho/a), são eles que nos ajudam a ter bases para superar obstáculos, entre outros.

A participação da criança nas atividades familiares pode contribuir para o seu desenvolvimento, preparando-a para a execução de papéis na instituição escolar (Figueira, 2003). Desta forma, a família torna-se um meio onde a criança encontra instrumentos/estratégias para se inserir na sociedade e para desenvolver os seus comportamentos de autonomia.

Assim, é fundamental a intervenção da família no processo de promoção da autonomia, pois também ela faz parte do mesmo, no que concerne a facultar ferramentas ou a estipular limites à criança. Resumindo:

A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, sendo assim, é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que vai se refletir na sua vida escolar (Filho & Sousa, 2008, p. 3).

1.4. Autonomia e a criança em idade pré-escolar

1.4.1. Características das crianças com 5/6 anos

Ao longo dos tempos, o conceito de criança tem vindo a alterar-se. Inicialmente a criança era negligenciada por ser considerada um ser sem qualquer interesse. Contudo, a mentalidade da sociedade tem vindo a mudar com os estudos realizados na área da psicologia e da pedagogia (ciências que focam o seu interesse na criança), acabando por se formar um novo conceito (Filgueiras, 2010). Com esta nova mudança, a criança passou a usufruir de direitos na sociedade, passando a ter o direito à educação. Este direito à educação envolve uma nova fase, ou seja, a inserção da criança no contexto escolar.

A inserção no contexto escolar trata-se de uma etapa de extrema importância da vida da criança, pois implica um processo de transformação em que ela principia a saída do conforto familiar para instituir um maior contacto com a sociedade, criando relações. É uma fase caracterizada pelo medo, ansiedade e insegurança, exigindo um enorme esforço de adaptação de ambas as partes (Filho & Sousa, 2008).

A escola e o educador devem estar preparados para um misto de emoções e facultar apoio à criança e à sua família para que estes sintam que a escola é um espaço seguro e acolhedor. Aos poucos, parte do sentimento de segurança que a criança encontra junto da família, passa a ser transmitido pelo adulto mais próximo, que neste caso é o educador (Filho & Sousa, 2008).

Não nos podemos esquecer que “é difícil tornar humano um ser humano. Leva tempo, consome energia e esforço” (Bronfenbrenner, 1995, p. 117). A criança necessita de se desenvolver a nível intelectual, emocional, social e moral em dimensões idênticas. A partir daqui “o saber constrói-se num percurso de apropriação individual” onde a “conceção de educação para a autonomia deve contemplar todas as dimensões do educando como pessoa” (Monteiro, 1999, p. 42).

A criança pré-escolar encontra-se num processo peculiar do seu desenvolvimento, da qual a autonomia faz parte. Este desenvolvimento pode ser estudado em várias linhas (Bee, 1996): o desenvolvimento social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da personalidade. Dando particular ênfase às idades dos 5/6 anos, Soeiro (2014) sintetiza que nesta faixa etária ocorre um desenvolvimento:

[...] Social (relações sociais), desenvolvimento de aptidões sociais (fazer recados, fazer amigos), linguagem (comunicação interpessoal, autoexpressão, compreensão dos outros, que a torna mais capaz para afirmar a sua autonomia), evolução ao nível da motricidade fina e grossa (habilidades motoras gerais), o que permite à criança uma maior competência na realização de tarefas do quotidiano. (pp. 23-24)

No que concerne ao desenvolvimento social, é a partir da socialização da criança com o outro, que se constrói a autonomia. Como exemplos de relações sociais, temos a que se estabelece com a família, com o educador, com as assistentes operacionais, com os colegas da sala, entre outras. À medida que a criança cresce, a rede de relações vai aumentando, assim como a complexidade e multiplicidade das mesmas. Com o desenvolvimento das aptidões sociais, a criança aprende a fazer recados, amigos, a realizar tarefas de índole interpessoal, entre outros (Sánchez e Garcia, 2002).

De acordo com Bee (1996), aos cinco anos, a conceção da criança está mais desconcentrada, menos egocêntrica e menos subordinada à aparência das coisas. Começam a deter uma teoria da mente complexa, percebendo que o pensamento ocorre no interior da mente e que as ações do ser humano estão subordinadas ao que se pensa e acredita (Bee, 1996; Papalia, Olds & Feldman, 2006). Esta teoria ajuda a criança a

desenvolver a sua autonomia, na medida em que se trata de um reforço para ela compreender melhor os outros (Silva 2009).

Outra das competências fulcrais que se desenvolve com naturalidade nas crianças em idade pré-escolar, é a linguagem, capacidade esta, igualmente marcante para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que facilita a comunicação e a expressão verbal (existe uma evolução do vocabulário, da gramática e da sintaxe), e ajuda na compreensão dos outros (Pikunas, 1997; Papalia, Olds & Feldman, 2006). A criança ao conseguir exprimir-se e ao conseguir compreender os outros, assim como, o mundo que a rodeia, encontra-se apta para assegurar a sua autonomia.

Dos 3 aos 6 anos, observa-se um enorme progresso nas capacidades motoras gerais, com desenvolvimento das áreas sensoriomotoras, o que possibilita à criança uma maior estruturação entre aquilo que quer fazer e aquilo que consegue concretizar (Papalia, 2006). Para Silva (2009, p. 8) a motricidade, fina e grossa, “é importante para a criança conseguir manipular objetos, movimentar-se, alimentar-se, cuidar da sua higiene, realizar pequenas tarefas, vestir-se”, ou seja, é essencial para fortalecer os comportamentos de autonomia que possibilitam uma maior proficiência na concretização das tarefas diárias (Papalia, 2006).

De uma forma sintetizada, Fozz (1975, citado em Silva, 2014, p. 1) refere que a “criança com 5 anos apresenta, em comparação com as de idade inferior, uma maior variedade de capacidades e habilidades ao nível da inteligência geral, da capacidade verbal, da destreza manual, da curiosidade, da riqueza de imaginação lúdica e da perseverança”. Nesta faixa etária, a criança perfectibiliza atitudes e condutas relativas aos cuidados de higiene e ao vestuário, mostrando autonomia e determinação. “A criança com 5 anos evidencia capacidade de se vestir, de despir, de se lavar e de ir a casa de banho, sem ajuda, embora ainda possa precisar de alguma supervisão do tutelar” (Lunzer, 1975, citado em Silva, 2014, p. 1).

Assim, podemos concluir que as aptidões que a criança conquistou ao longo dos anos pré-escolares ser-lhe-ão úteis na ambientação ao contexto escolar, quando ingressar para o 1.º ano, do 1.º Ciclo Ensino Básico, onde irá descobrir novos colegas, novas regras às quais terá de se adaptar e novas figuras de autoridade (professores, diretor da escola, assistentes operacionais, entre outros).

1.5. Autonomia e a entrada no primeiro ano do 1.º Ciclo

A criança em idade pré-escolar (6 anos), vai transitar para o primeiro ano, do primeiro ciclo do ensino básico. É aqui que tem início o seu percurso académico. Ao ingressar na escola, irá deparar-se com um novo ambiente, caracterizado pelo desafio e pela descoberta. Irá deparar-se com novos colegas, novas figuras de autoridade e novas regras (Silva, 2009). Esta transição é geradora, para a criança e respetiva família, de grandes responsabilidades, expectativas e oportunidades, sobretudo ao nível do sucesso ou insucesso escolar, tratando-se de um grande estímulo para a criança (Blacher & McIntyre, 2006), que deve ter desenvolvido a sua autonomia em diferentes áreas e contextos, quer sociais, emocionais, educativos e familiares.

As competências anteriormente mencionadas, delimitadas nas várias linhas de desenvolvimento e conseguidas ao longo dos anos pré-escolares, ser-lhe-ão úteis nesta fase e daqui em diante. As capacidades sociais serão úteis no contacto com os novos pares e com as figuras de autoridade, ajudando-a a ultrapassar obstáculos e a gerir situações que envolvam uma sobrecarga emocional (Ferland, 2006). Para aprender conteúdos escolares, a criança irá utilizar as aptidões cognitivas desenvolvidas nos anos antecedentes (Pikunas, 1979). As tarefas rotineiras e de âmbito de sala de aula, vão exigir da criança, um maior nível de autonomia para as conseguir realizar com sucesso e sem recorrer ao auxílio do adulto (Ferland, 2006).

De acordo com Ambrósio (1999, p.3) “a compreensão do processo de conquista de autonomia na criança, com o estudo e observação do trabalho realizado em educação pré-escolar, permite-nos, repensar e adaptar práticas educativas melhor dirigidas a uma criança que se encontra neste período de transição escolar”. Um bom professor deve ter a noção da complexidade deste processo, das várias etapas que este assume tendo em conta as várias áreas de desenvolvimento da criança, deve observar e apreciar o trabalho de um educador, para repensar a sua prática educativa como futuro docente daquele aluno.

Este período de transição é assinalado pela passagem de um ensino pré-escolar, onde se dá particular ênfase à socialização da criança, para um ensino escolar, dirigido fundamentalmente para a aprendizagem de conteúdos curriculares. É uma mudança que mexe com a criança a vários níveis e há que ter em atenção que o desenvolvimento humano se trata de um processo mental que se desenvolve lenta e gradualmente no tempo. A organização e a estruturação das representações do eu da criança levam o

seu tempo (Ambrósio, 1999), tendo o professor de possuir alguma sensibilidade e paciência nesse sentido.

A ambientação da criança é simplificada pela aprendizagem de um maior número de comportamentos de autoconfiança e de autonomia, em confrontação com o que é requerido no pré-escolar, sendo necessário o apoio dos pais nesta transição (NICHD, 2008).

Ao entrar no primeiro ano, “a criança apercebe-se de que a autonomia permitida na escola é diferente de outros contextos, como em casa ou junto de amigos e amigas” (Silva, 2009, p. 11). Terá de se adaptar a estas novas limitações, o que pode gerar alguns conflitos no que toca à percepção de autonomia que tinha até à data.

A par da fase de adaptar-se a esta nova fase de escolaridade, cresce uma necessidade de busca de um novo sentido, isto é, da construção do conhecimento que a criança tem de si própria, para voltar a ganhar consciência de que é um sujeito autónomo. De acordo com Monteiro (1999):

A educação para a autonomia exige, pois, o respeito pela individualização e personalização do indivíduo; a autonomia é um projecto de criação individual. O projeto da autonomia só se torna viável, quando o indivíduo se reconhecer nos objetivos que ele próprio cria e constrói, os únicos capazes de o dignificar como sujeito ativo de uma comunidade de que faz parte. (p. 33)

De acordo com estudos realizados, constatou-se que as crianças que dão entrada no primeiro ano, tendem a apresentar uma diferença entre a conceção de autonomia no contexto escolar e no seio familiar, pois reclamam menos escolhas pessoais comparativamente ao contexto casa (Killen, 1996). Quer isto dizer que, os alunos começam a reconhecer as diferenças contextuais nos limites de controlo pessoal.

Outro fator importante na entrada para o primeiro ano do primeiro ciclo é o sucesso escolar, uma das grandes preocupações das famílias. De acordo com Joussement, Koestner, Leks e Landry (2005, citado em Silva, 2009, p. 12) “são vários os estudos que relacionam o suporte de autonomia e o sucesso académico, assim como o impacto positivo que o suporte de autonomia tem no interesse, performance e ajustamento da criança no meio escolar”. Outros estudiosos ressaltam a relação que existe entre o ajustamento social e o sucesso académico (Joussement, Koestner, Leks & Landry, 2005; NICHD, 2008).

É através da entrada no primeiro ano de escolaridade, que o aluno passa a ter um contacto mais direto e real com a escola. Ele ganha a percepção de que é na escola que “ele deve fazer a aprendizagem da autonomia, da cooperação, da solidariedade e da participação. São estas novas aprendizagens que lhe dão o estatuto de agente da sua aprendizagem e consequentemente o projetam como verdadeiro ator social” (Monteiro, 1999, p.45).

De acordo com Silva (2009) temos que ter em conta alguns fatores que podem influenciar, de forma decisiva, o processo educativo do aluno: conceito que possuímos do que é ser-se criança e o papel que esta tem a desempenhar na escola e na nossa sociedade; o que é o processo educativo e o modo como funciona a escola; e por fim, o que é a autonomia e de que modo é que esta se revela no contexto escolar.

Para finalizar este tópico, para além das capacidades cognitivas que indicam que a criança está apta para a escolaridade, segundo Pikunas (1979, citado em Silva, 2008) existem outros fatores comportamentais que indicam que a criança está pronta para ingressar na vida académica, no que diz respeito ao nível de desenvolvimento e maturação:

O bom relacionamento sócio-afectivo com as outras crianças, que se manifesta no desejo de regressar ao Jardim-de-infância e ingressar na escola básica; a aquisição e/ou aperfeiçoamento de atitudes/comportamentos, designadamente ir à casa de banho sozinha; vestir-se e calçar-se sem ajuda; reconhecer o que lhe pertence, como a roupa, material escolar, brinquedos e o calçado. (p. 2)

Mediante tudo o que já foi dito anteriormente, existem inúmeros fatores comportamentais e emocionais que podem ter influência no rendimento escolar. Não são somente as capacidades intelectuais. Atualmente, existem diversos instrumentos de avaliação que nos permitem cotar/medir as capacidades cognitivas da criança, mas a verdade é que não existe nenhum instrumento preciso que avalie os comportamentos de autonomia (Rodrigues, 2005).

Posto isto, é muito importante o educador conhecer que comportamentos a criança pré-escolar é capaz de concretizar de forma autónoma, antes de esta ingressar no ensino obrigatório. Para evitar possíveis lacunas, este deve ajudá-la com os objetivos delineados e propostos nas diversas áreas descritas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Tendo em atenção o que já foi expresso anteriormente, o que podemos assegurar é que a criança está apta para entrar na escola, ter sucesso e ter um bom ajustamento, se revelar um bom desenvolvimento em todas as áreas, não apenas a

nível cognitivo, como também moral, social, emocional, de autonomia e de comportamento (Speakman, Herman & Vogel, 1993; Pikunas, 1979; citados em Silva, 2008).

2. A educação pré-escolar

A educação pré-escolar envolve diversos aspetos para além da criança em si, ou seja, envolve a qualidade que deve ser facultada ao aluno, os ambientes educativos, as relações saudáveis existentes entre os adultos e a criança, o trabalho desenvolvido dentro da instituição, assim como, as políticas educativas dedicadas ao desenvolvimento infantil (Ramos, 2012).

A educação pré-escolar apresenta-se, atualmente, como uma das áreas prioritárias estipuladas pela Comunidade Europeia. Tradicionalmente, podemos atribuir-lhe três tipos de funções (Ambrósio, 1999): a função social ou assistencial, a educativa e a preventiva. A função social ou assistencial surgiu com a necessidade de os pais terem de deixar os seus filhos num local, durante o período de trabalho, onde pudessem cuidar e tratar das crianças. Passou a ser dado um papel de extrema importância à educação pré-escolar e com isso surgiu outra função, isto é, a educativa, que veio complementar a anterior. Foi reconhecida, à educação pré-escolar, a importância que esta possui no desenvolvimento geral da criança, no sentido de proporcionar situações de aprendizagem estruturadas fora do contexto familiar. Por último, surge a função preventiva pois a educação pré-escolar passou a desempenhar o objetivo de dinamizar o sucesso escolar, principalmente, das crianças providas de meios socioeconómicos desfavorecidos, colmatando as diferenças culturais que eventualmente possam existir.

A educação pré-escolar surge de forma a poder contemplar as crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos, mas ainda não é obrigatória em Portugal. No entanto, têm existido movimentações políticas que vão nesse sentido, nomeadamente para a criança com cinco anos de idade. O direito à educação desde a idade pré-escolar insere-se na filosofia da educação ao longo da vida. Tendo por base o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 2010), esta filosofia assenta em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O primeiro pilar, aprender a conhecer, assenta no pensamento de aprender a aprender, para o indivíduo beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao

longo da vida. O segundo pilar, aprender a fazer, reconhece a importância de a pessoa fazer uso na prática, dos conhecimentos/competências conseguidas. O terceiro pilar, aprender a conviver ou a viver juntos, depreende que o ser humano deve desenvolver a compreensão mútua e a percepção das suas interdependências. Por fim, o quarto pilar, aprender a ser, serve para o ser humano:

[...] Desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 2010, p. 31)

Neste quarto pilar enunciado, surgem os aspetos relacionados com o desenvolvimento da personalidade e do comportamento, mais precisamente, a autonomia do ser humano. Este, quando aliado ao segundo pilar “saber-fazer”, permite a construção do mundo interno da criança, relacionando-o com as práticas e as orientações pedagógicas vigentes na educação pré-escolar.

2.1. As orientações curriculares para a educação pré-escolar e as considerações sobre a autonomia

O reconhecimento e os objetivos da educação pré-escolar em Portugal encontram-se expostos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicadas em 1997, pelo Ministério da Educação.

De acordo com o Ministério da Educação (1997) a educação pré-escolar aponta para as seguintes finalidades: deve ser considerada a etapa inicial da educação básica, pois apela às vivências das crianças e tenta proporcionar aprendizagens significativas sobre a sociedade de hoje; tornar-se a ponte para o ensino primário pois visa a inserção no sistema educativo formal; ser um apoio e prestar serviço social às famílias pois é considerada um serviço educativo público; surge com a necessidade de uma concetualização sistémica das mudanças em educação pré-escolar.

Atualmente, podemos encontrar vários modelos pedagógicos reconhecidos a funcionar em jardins-de-infância privados e públicos, entre os quais, o modelo João de Deus, o modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, o modelo High Scope, o modelo Pedagogia de Projeto, o modelo Pedagogia de Situação, entre outros.

Contudo, independentemente do modelo pedagógico, encontramos presente em todos eles um grande objetivo: a promoção da autonomia na criança.

De acordo com Ambrósio (1999, p. 25), mediante os modelos pedagógicos, “a autonomia é geralmente entendida como uma capacidade individual que a criança deve adquirir (...)”, isto é, trata-se de uma aquisição que se inicia na infância precoce e desenvolve-se até ao final da vida do ser humano. Ambrósio (1999) refere ainda que, a problemática da autonomia é anterior a qualquer vivência escolar e surge, sobretudo, quando a criança toma contacto com a educação pré-escolar, mais especificamente, quando ela ingressa no jardim-de-infância.

As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar tratam-se de um documento que deve ser considerado um apoio para o educador, no sentido de o auxiliar nas decisões sobre a sua prática, conduzindo o sistema educativo a desenvolver com os alunos. Não são um programa, mas sim uma referência comum a todos os educadores de infância, destinando-se à organização da componente educativa. De acordo com Ministério da Educação (1997, p.14), estas assentam nos seguintes fundamentos articulados:

- “O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis”;
- “O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo”;
- “A construção articulada do saber”;
- “A exigência de resposta a todas as crianças”.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular contemplado neste documento, deve ter em conta (Ministério da Educação, 1997, p. 14):

- “Os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”;
- “A organização do ambiente educativo”;
- “As áreas de conteúdo”;
- “A continuidade educativa”;
- “A intencionalidade educativa”.

Dentro das considerações sobre o desenvolvimento curricular, podemos encontrar referências à autonomia da criança. Inserida no tópico da organização do ambiente educativo, para o Ministério da Educação (1997), o conceito de autonomia surge através da compreensão que a criança pode ter da organização do espaço e da forma como pode ser utilizado. A autonomia pode favorecer a criatividade no aluno e também a sua responsabilização. O conceito de autonomia encontra-se exposto, mais

uma vez, no tópico das áreas de conteúdo, mais precisamente, na área de Formação Pessoal e Social, na medida em que existe uma relação entre autonomia e autoconceito positivo. O Ministério da Educação frisa que “este processo de construção de autoconceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente independentes e autónomos” (1997, p. 53).

Associado ao conceito de autonomia, surge um novo conceito, o de independência. Para o Ministério da Educação (1997, p. 53), “adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber-fazer”. Encontramos outra expressão associada à autonomia: a apropriação do espaço e do tempo. A criança aprende a fazer escolhas, a ter preferências, a tomar decisões e a obter critérios e razões para justificar as suas atitudes.

Posteriormente, o conceito de autonomia também se relaciona com a partilha de poder, depois mencionada como participação democrática. A criança aprende as regras de convivência da sociedade e a fazer uso delas, assim como a interagir com os outros.

As áreas de conteúdo a fortalecer na educação pré-escolar, mediante o desenvolvimento curricular enunciado nas Orientações Curriculares, estão expostas no Anexo 1 (Áreas a desenvolver na educação pré-escolar).

2.2. Características organizacionais das escolas

Para que a educação pré-escolar se baseie nas soluções mais adequadas à população que a frequenta, a escola terá de ter em atenção as suas características organizacionais que assentam no pressuposto que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

O funcionamento de uma organização escolar emerge de uma combinação entre a estrutura formal (modelos pedagógicos), os elementos contextuais, as interações que nela se produzem (elementos pessoais, educador e alunos) e os planeamentos didáticos (métodos de ensino) (Filgueiras, 2010).

Seguindo esta perspetiva, Zabalza (1998) destaca as três grandes áreas que estão na base das características organizacionais das escolas:

- 1) A estrutura administrativa: gestão, direção, controlo, etc.;
- 2) A estrutura social: relações humanas entre todos os seus intervenientes (professores, educadores, pais e alunos);
- 3) A estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais e organização dos espaços.

Para a presente investigação vamos apenas fazer referência ao ponto 2 e 3, referidos por Zabalza, sendo que no ponto 2 serão apenas relatados aspetos relacionados com a criança e o educador.

Atualmente, sabemos que o objetivo da educação e da própria escola não se centra, apenas, na aprendizagem de conteúdos das unidades curriculares do seu nível de ensino. A educação e a escola visam promover a utilização do conhecimento disciplinar para reconstruir maneiras de pensar, de sentir e de atuar, além do desenvolvimento das competências gerais e específicas que a nossa sociedade exige (Austin, 2000; Delval, 2001). No contexto escolar, os educadores “aplicam estratégias, métodos de intervenção e de atuação adequados para que os alunos utilizem, em situações diversificadas, esse conhecimento disciplinar na análise dos problemas existenciais quotidianos, reconstruindo os esquemas de pensamento dentro e fora do espaço escolar” (Martins, 2009, p. 20).

A escola e o sistema educativo orientam o ensino para o desenvolvimento de competências, destrezas, valores e atitudes nos alunos, configurando a sua identidade como pessoas (Nogueira & Silva, 2001). Uma das características das escolas é promover no indivíduo os elementos necessários para se integrar na sociedade pois esta “forma <<boas>> pessoas, <<bons>> profissionais e <<bons>> cidadãos (Martins, 2009, p. 22).

Seguindo esta linha de pensamento, a educação para se atingir uma autonomia plena não se limita à sala de aula. É algo que se aprende em todos os espaços educativos onde haja interação, onde a criança possa aprender e experimentar. Em seguida, abordaremos algumas questões que a escola e o próprio educador devem ter em consideração para que os alunos possam crescer a aprender, nos seus espaços educativos.

2.2.1. Organização e gestão dos espaços educativos

Os conceitos de ambiente e espaço podem ser correntemente confundidos, e utilizados como sinónimos, no entanto o conceito de espaço é um conceito mais limitado, que diz respeito apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p. 232).

Decidimos iniciar este tópico realçando a particular importância que a criança exerce na organização e gestão dos espaços educativos. Miranda (2007, p. 17) afirma que “(...) o espaço tem de ser lúdico, dinâmico, vivo, onde ela brinque, se alimente, tome banho e conte histórias”. Os espaços em educação pré-escolar podem ser inúmeros, mas o tipo de equipamento, os materiais presentes e a forma como estes estão dispostos influenciam, em grande dimensão, o que as crianças podem fazer e aprender (Ministério da Educação, 1997).

Para Miranda (2007) a pré-escola deve proporcionar um ambiente estimulante, seguro e acessível para promover o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, surge o importante papel que o educador deve exercer: o de observador. Barbosa e Horn (2001) afirmam que o educador deve observar com que materiais as crianças brincam; a maneira como as brincadeiras se desenvolvem; os seus interesses; o que lhes desperta a atenção; em que momentos do dia estão mais agitados ou tranquilos, entre outras situações. É este tipo de observação que vai ajudar o educador a escolher que tipo de espaço deve organizar. O espaço deve igualmente promover a autonomia pessoal e intelectual da criança. Segundo Zabalza (1998):

O ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...). Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender. (p. 237)

A organização do espaço na educação de infância é de extrema importância pois irá afetar a satisfação das crianças assim como a dos próprios educadores, que passam grande parte do tempo, cercados por este. Bassi e Giacomini (2007) revelam que a organização dos espaços deve favorecer os conhecimentos dos alunos.

Assim, esta organização espacial e dos materiais deverá atender a todas as necessidades das crianças, quer ao nível afetivo, da autonomia, de movimento, de

socialização, fisiológico, de descoberta, de exploração e de conhecimento. O Ministério da Educação (1997) refere que:

[...] Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. (p. 37)

Para Filho e Sousa (2008), o espaço de sala de aula, as relações e as atividades nela praticadas estimulam nas crianças a necessidade de valorização, sendo produzidos sentimentos de confiança em si e nos outros. O espaço de sala de aula pode proporcionar aos alunos inúmeras aprendizagens enriquecedoras pois permitem que estes vivenciem, mutuamente, experiências diversas.

A organização espacial deverá ser organizada com vista ao desenvolvimento pessoal e social da criança, pois nestas idades, esta começa a vincar a sua personalidade. Para que tal ocorra, de acordo com França e Pereira (2008) a organização do espaço deve ser realizada de acordo com três fatores essenciais: o número de crianças, a faixa etária e as características do grupo. Cada faixa etária exige um planeamento característico específico. Como nos refere Zabalza (1998):

A idade condiciona fortemente o nível de autonomia e o seu equipamento de (aquilo que são capazes de fazer). Em função disso, teremos que adaptar os espaços e os materiais de forma tal, que sejam acessíveis para elas, que sejam de fácil utilização, que ofereçam segurança e que estimulem a sua atividade. (p. 252)

A organização e utilização do espaço deve ser concretizada tendo em conta as características e a dinâmica de grupo. Para Calha (2011, p. 14) “a forma como o espaço está organizado numa sala de jardim-de-infância influencia a dinâmica do grupo de crianças e, por consequência, as suas aprendizagens”. Neste sentido, torna-se essencial que o educador se interogue sobre as finalidades educativas dos materiais dispostos. “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

De acordo com Martins (2006, p. 83) “a escola do aluno ativo é um espaço onde ele aprende e acede aos saberes (processos e métodos necessários, nos contextos e espaços adequados), na abertura a novos espaços e ambientes educativos”. Neste sentido, a escola e o educador devem organizar e gerir os espaços educativos tendo

por base uma certa sensibilidade para com a atividade do aluno, para com os seus interesses, gostos, mediante as suas vivências, entre outros. “A escola será então o espaço onde o aluno investiga e propõe modos de ensinar variados e a possibilidade de ter ao seu dispor ambientes múltiplos” (Martins, 2006, p. 83).

Segundo Zabalza (1992):

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. (p. 120).

Hohmann e Weikart (2004, p.162) afirmam que “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas (...)”. Só assim, conseguirão atingir a sua própria autonomia através de experiências desafiadoras. Este processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam e conheçam a maneira como o espaço está organizado e como este pode ser utilizado. “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

Para Barbosa e Horn (2001) quando o educador pretende organizar o espaço da sala de aula deve considerar que o ambiente é preenchido por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do próprio espaço, luzes e cores, odores, mobiliário, equipamentos e ritmos de vida. Neste sentido, a escola deve possuir uma espécie de identidade pessoal, constituída por um ambiente infantil com instalações físicas que satisfaçam as necessidades das crianças, deve ser um local que promova um crescimento saudável, possibilitando-lhes um desenvolvimento livre no que toca à ampliação e construção de conhecimentos.

A escola deve tratar-se de um local agradável e por isso, as crianças necessitam de experimentar ambientes diferentes. Neste sentido, “os espaços educativos não podem ser todos iguais, pois o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso” (França & Pereira, 2008, p. 6).

De acordo com Miranda (2007), o espaço físico de uma escola deve proporcionar:

- a) Acessibilidade – portas e pisos sem obstáculos para a passagem de carrinhos de mão, sanitários adaptados ao tamanho das crianças, entre outros;
- b) Higiene – utilização de materiais de limpeza fácil (pisos e paredes);
- c) Segurança – Organização dos espaços e disposição dos materiais de forma a evitar acidentes;
- d) Ambiente lúdico – Paredes coloridas; ambiente harmonioso, acolhedor e estimulante;
- e) Autonomia – Materiais da altura da criança para que esta possa agir sem a ajuda do adulto.

Para encerrar este tópico, decidimos fazer alusão ao espaço exterior da escola, pois trata-se, igualmente, de um espaço educativo. Este merece a mesma atenção que o espaço interior pois está repleto de potencialidades e oferece oportunidades educativas enriquecedoras ao “ar livre”. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.39) “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”. A organização deste espaço deve ser cuidadosamente pensada, para que os materiais e equipamentos zelem pela segurança dos alunos.

Podemos concluir que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da escola e da sala, constitui uma mensagem curricular, ou seja, reflete o nosso modelo educativo e as nossas intenções. Não nos podemos esquecer que o agente principal de toda a ação são as nossas crianças. Devemos usar o espaço para lhes proporcionar as oportunidades de aprendizagem devidas, onde elas possam ser as personagens principais na construção dos seus conhecimentos.

2.2.2. Meios e recursos

Frequentemente encontramos as palavras “meios” e “recursos” ora como expressões sinónimas, ora remetendo para conceitos distintos. Neste tópico iremos fazer uma pequena reflexão acerca destes termos no âmbito da educação.

Para Pinto (2007, pp. 99 -100) o termo “meio”, no seu mais amplo significado, “encarna o conjunto diversificado de circunstâncias em que se desenvolvem as pessoas ou as ações, e, no seu sentido mais restrito, uma coisa ou artefacto que serve ou se utiliza para conseguir algo”. Focando, agora, o plano educativo, e de acordo com o

sentido mais vasto, “entender-se-ão como ações as políticas educativas, decisões de intervir, decisões sobre o conteúdo e a articulação do currículo, a planificação do ensino, os comportamentos docentes, etc.” Pinto, 2007, p. 100). Focando este termo num sentido mais restrito, os meios “tomar-se-ão como coisas edifícios escolares, lápis, mesas, cadeiras, quadros, livros, materiais de ensino, computadores, redes telemáticas, etc.” (Sancho, 1994, citado em Pinto, 2007, p. 100).

Tomando este último sentido citado, este aproxima-se mais do termo “recurso”, significando, “qualquer meio, pessoa, material, procedimento, etc, que – com uma finalidade de apoio – se incorpora no processo de aprendizagem para que cada aluno alcance o limite superior das suas capacidades, potenciando, assim, a sua aprendizagem” (AA. VV., 1991, citado em Pinto, 2007, p. 100).

Como já foi referido, o nosso objetivo é analisar estes dois conceitos numa perspetiva educativa. Neste sentido, Blázquez Entonado (1995, citado em Pinto, 2007) refere que estas duas expressões podem ser entendidas como:

Qualquer recurso que o professor preveja empregar na planificação ou desenvolvimento do *currículum* – por si ou pelos alunos – para aproximar ou facilitar os conteúdos, mediar as experiências de aprendizagem, provocar encontros ou situações, desenvolver habilidades cognitivas, apoiar as suas estratégias metodológicas ou facilitar ou enriquecer a avaliação. (p.101)

E Cabero (1990, citado em Pinto, 2007) diz-nos que:

São uns elementos curriculares que, pelos seus sistemas simbólicos e estratégias de utilização, propiciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, num contexto determinado, facilitando a intervenção mediada sobre a realidade, a posta em prática de determinadas estratégias de aprendizagem e a captação e compreensão da informação pelo aluno. (p. 101).

Por outras palavras, os meios e os recursos têm como objetivo primordial ajudar o educador/professor a alcançar a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Todas as escolas deverão possuir meios e recursos que estejam em harmonia com a realidade a partir da qual a criança irá realizar as suas observações e construir as suas aprendizagens. Como tal, a função que se atribui a estes dois termos, será a de que “eles deverão atuar como intermédio, entre a ação e a criança, facilitando a possibilidade de esta poder intervir e agir de uma forma ativa, na sua própria aprendizagem” (Filgueiras, 2010, p. 56).

Os termos “recursos” e “meios” possuem, desta forma, uma acentuada sinonímia podendo afirmar que, “facilitam o processo de ensino-aprendizagem, num contexto

educativo, e que servem para estimular os sentidos e poder aceder-se mais facilmente à informação, assim como para adquirir habilidades e destrezas, atitudes e valores” (CIDEAS, 1995, citado em Pinto, 2007, p. 101).

Por breves palavras, quando falamos de meios e recursos, estamos-nos a referir a tudo aquilo que, de maneira funcional, nos auxiliará na aquisição dos objetivos que pretendemos alcançar (Filgueiras, 2010). Na sequência desta aceção, falamos das ferramentas, do material instrumental utilizado nas atividades e tarefas realizadas para a aprendizagem de conteúdos e objetivos. Acabam por servir de instrumentos de ajuda e suporte ao educador, tendo sempre como base o espaço escolar que lhes atribui visibilidade nos processos educativos (Pinto, 2007).

Assim, para França e Pereira (2008, p. 2) “devemos entender que uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”. Neste sentido, cabe ao educador “observar todos os recursos disponíveis, avaliar esses mesmos recursos, geri-los, para assim poder planificar toda a sua ação” (Filgueiras, 2019, p. 57).

Na educação pré-escolar é “importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança” (Portugal, 2012, p.12). Assim, tendo em atenção a informação anteriormente dita, os recursos e os meios para possibilitarem a sua utilização didática e aí atingirem a visibilidade devem, de acordo com Blázquez Entonado (1995, citado em Pinto, 2007, p. 102), satisfazer certas condições gerais, relativas:

- a) à qualidade do próprio material;
- b) ao contexto metodológico em que se inserem;
- c) à adequação aos objetivos e conteúdos que pretendemos alcançar;
- d) à adequação a sujeitos concretos (à faixa etária, à capacidade de descodificação, entre outros);
- e) ao uso que o próprio educador faça dos recursos/materiais.

A importância de que se revestem os meios e os recursos na aprendizagem das crianças implica que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 38). Desta forma, na escolha dos materiais “o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (*ibidem*).

Existe, assim, uma dependência clara entre a organização do espaço e a gestão dos recursos e materiais didáticos. Conforme salienta Friedmann (2003), o mobiliário, as paredes, os tetos, as carpetes, os espelhos, as mesas, as almofadas, as prateleiras, as bancadas, as cores, as janelas, as cortinas, a higiene, a decoração, a organização, a documentação das crianças, são resultados da proposta educacional, da organização rotineira e das preferências das educadoras e de acordo com o perfil de cada criança, do meio de onde vem e da sua carga hereditária. Há que relatar as potencialidades que os recursos e meios podem assumir dentro de uma escola, mais precisamente, no processo ensino-aprendizagem, tendo por base funções diversas. Zabalza (1992) sistematizou-as:

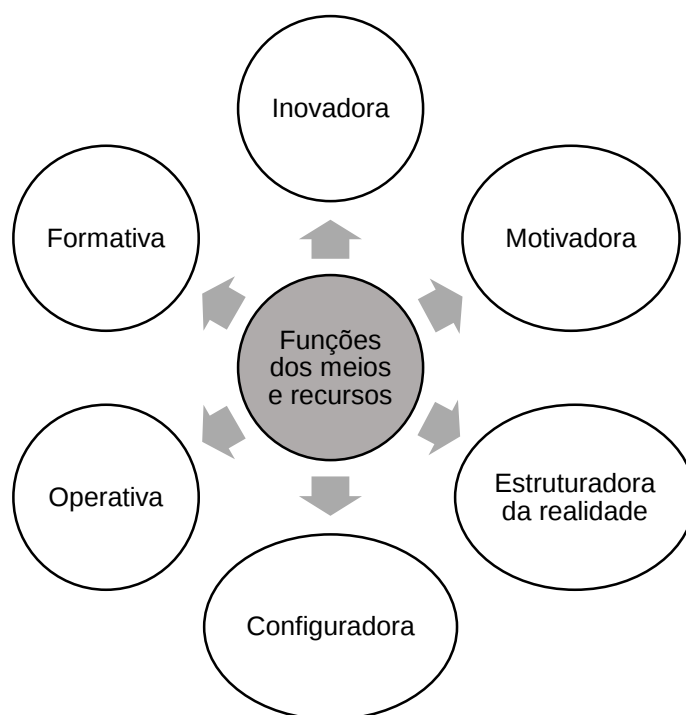


Figura 1 – Esquema alusivo às funções dos meios e recursos

Analisando o esquema anterior, podemos frisar que os meios e os recursos possuem a capacidade de modificar o processo educativo da criança; conseguem criar uma aproximação e acesso à realidade; conseguem potenciar, condicionar e facilitar todo o processo ensino-aprendizagem do aluno; e por fim, conseguem extravasar, alterar ou reconfigurar a dimensão e o espaço educativo.

Torna-se importante compreender que a educação se torna incompreensível sem a adequada integração dos mais variados recursos e meios, devidamente interligados com as dimensões cultural, tecnológica, humana e ética, agregadas às competências do formar, educar, viver e ser (Pinto, 2007).

2.2.3. Áreas de trabalho

Conforme ditam Barbosa e Horn (2001) a educação pré-escolar dá uma particular importância à socialização. Um espaço que esteja bem organizado potencializa a interação criança/criança e a constante exploração de materiais. Uma boa forma de se organizar a sala é por áreas de trabalho ou cantos de atividade. Os autores frisam que as áreas/cantos possibilitam a interação e o faz de conta, influenciando a autonomia dos alunos pois afeta, de certa maneira, o que a criança faz ou deixa de fazer.

Citando o Ministério da Educação (1997, p. 47) “área, é o termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças”. De escola para escola, de modelo para modelo, de sala para sala e de ano para ano, as áreas de trabalho podem apresentar-se como novas e desconhecidas para a criança em idade pré-escolar, podendo provocar diversos sentimentos no aluno. Para Filho e Sousa (2008, p. 5), neste momento, “o educador tem a tarefa de encorajar o aprendiz a experimentar, a participar das atividades, a interagir com outras crianças e assim tirar proveito delas”.

A organização por áreas assume que cada espaço tem a sua função específica, sendo que cada um está organizado mediante a atividade a ser realizada e tendo em atenção a faixa etária das crianças. De acordo com Fabboni (s.d, citado por Zabalza, 1992, p.138), “a estrutura da sala deve ser construída de modo a que os espaços organizados possuam elasticidade e flexibilidade”. As áreas correspondem a uma organização do espaço da sala de educação pré-escolar, que engloba dinamismo e a plasticidade que as crianças precisam. Têm como objetivo primordial potenciar a autonomia do aluno, pois é ele que organiza, decide e planeia as atividades que pretende realizar. Mais uma vez referimos que o papel do educador é essencial no momento de organizar as áreas pois dele depende a estruturação do espaço e dos materiais, assim como, o modo como vai ocorrer a interação entre as crianças. Uma boa organização espacial pode potenciar relacionamentos agradáveis entre as crianças, assim como, a aprendizagem social, cognitiva e afetiva.

Para Filho e Sousa (2008), o educador ao incitar:

A busca de um fim objetivo em determinada atividade, além de estimular o desejo de aprender, também propicia que a criança tome consciência dos seus progressos tanto em relação aos conhecimentos adquiridos como à sua

capacidade criadora, fazendo com que ela obtenha estima e aprovação, servindo-se disto, como um meio de consolidação da sua personalidade. (p. 5).

No entanto, a interação existente em sala de aula nas diversas atividades, deve ter em atenção e supor que o educador é um mero auxiliar dos alunos na tarefa de aprender, para que as crianças logo possam refletir com autonomia. Este ao organizar a sala de aula por áreas bem definidas, permite uma diversidade de ações tendo por base um modelo educativo, mas sempre centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia do aluno.

Para Filgueiras (2010, p. 59) “os objetivos e a natureza de cada área ditam o tipo de atividades que aí devem ser realizadas”. O educador deve selecionar as áreas essenciais, que podem ser alteradas ao longo do ano, tendo em conta a evolução dos alunos, a multiplicidade e com o objetivo de evitar sobrecarregar a sala. A autora refere ainda que é importante que as áreas estejam sinalizadas com símbolos e nomes escritos, pois ajuda na aprendizagem de outras competências da criança, como é o caso da leitura e da escrita.

Para Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) o espaço de sala de aula assume-se como espaço que integra “intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar”. Neste sentido, as crianças devem ter a oportunidade de manifestar as suas necessidades a nível de adequação do espaço disponível e é nesta perspetiva que o educador deve apelar à participação das crianças na organização desse mesmo espaço.

As diversas áreas de atividades deverão “reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2013, p.151). Importa referir que cada uma das áreas criadas na sala é expressão da intencionalidade educativa e a sua organização visa potenciar aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo expostas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ribeiro, 2014). Naturalmente, esta organização das áreas de trabalho irá depender do Projeto Educativo da escola, elaborado pelos intervenientes no processo educativo. De acordo com as palavras do Ministério da Educação (1997):

[...] o planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. (p. 26).

Para Rossetti-Ferreira, Mello, Vitória, Gosuen e Chaguri (1998) quando a sala tem o ambiente estruturado por áreas, as crianças aprendem a brincar sozinhas ou com os seus colegas. As crianças sentem-se seguras e tranquilas a brincar, pois com esta disposição e organização conseguem visualizar facilmente a educadora. Se as paredes ou o mobiliário esconderem o ângulo de visão sobre a educadora, as crianças passam a sentir-se inseguras e voltam a brincar em torno dela.

A sala deverá proporcionar, às crianças, o conhecimento dos materiais, objetos e utensílios que ela possui, estando ao alcance das mesmas. Só desta forma é que elas aprendem a organizar as suas atividades e a idealizar os materiais que irão precisar para a concretização das mesmas. Através deste processo a criança estará a potenciar a sua autonomia (Filgueiras, 2010).

Para Soeiro (2014, p. 9) nas diferentes áreas de trabalho configuradas na sala de aula:

As aprendizagens são promovidas de modo a permitir às crianças fazerem escolhas, ao mesmo tempo que respondem às suas necessidades sociais, emocionais, de segurança, de companhia e às necessidades básicas de alimentação, descanso e conforto físico. Estes são espaços lúdicos e culturais onde as crianças se sentem bem, sendo que através de rotinas adequadas e motivadoras, são favorecidas as dinâmicas de grupo. (pp. 9 - 10).

Desta forma, as áreas de trabalho servem para favorecer as atividades/brincadeiras em grupo, para jogos, atividades de expressão plástica, e de exploração de brinquedos e livros. Para os momentos de repouso, podemos dinamizar espaços para o relaxamento com almofadas, tapetes de esponja, televisão, DVD e áudio. Podemos organizar uma sala multiusos que se pode transformar num teatro ou numa sala de artes (França & Pereira, 2008).

Em suma, é importante que a sala de aula seja um local de estímulo e motivação, para assim se potenciar as capacidades de todos os alunos. As crianças devem aprender e compreender a forma como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. Citando as palavras de Horn (2004, p. 12) podemos resumir este tópico mencionando que “(...) o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do lugar pedagógico”.

2.2.4. As rotinas da sala (gestão do tempo)

Barbosa e Horn (2001) garantem que as atividades infantis devem ser organizadas tendo em consideração as necessidades biológicas das crianças, assim como, as relacionadas com o momento de repouso, com a alimentação, a higiene e a respetiva faixa etária.

O Ministério da Educação (1997) frisa que o tempo educativo possui uma organização flexível embora corresponda a conjunturas que se repetem com uma certa periodicidade. O dia é organizado mediante um certo ritmo, ou seja, existe uma rotina planeada pelo educador e que acaba por ser interiorizada pelas crianças que aprendem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, podendo até mesmo propor alterações.

No Jardim-de-Infância,

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõem, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.157)

É importante reter que nem todos os dias são iguais e podem existir propostas do educador ou das crianças que modificam a rotina habitual, como é o caso das visitas de estudo, palestras na escola, entre outras. De acordo com Silva (2014a, p. 33) “o tempo não é a condicionante das atividades, mas sim as atividades dirigem a forma como se gere o tempo. Sempre que é necessário permanecer mais tempo numa atividade, ou num tema, não há hesitação e coloca-se todos os esforços na mesma”.

Na verdade, existem diversas maneiras de organizar e gerir o tempo dentro de uma sala de aula. Trata-se de uma função do educador, tendo este como principal papel, direcionar o desejo e a motivação das crianças para a aprendizagem, de modo a aumentar o nível de participação, a autonomia e o interesse (Filgueiras, 2010). Nasce assim, a chamada rotina diária ou pedagógica que, de acordo com Silva (2014a, p. 33), “apresenta-se como uma prática educacional presente nos Jardins de Infância e constitui a base das atividades desenvolvidas nesses espaços recheados de objetivos”.

O Ministério da Educação (1997) acrescenta que, a criança ao interiorizar a sequência da rotina diária, conseguirá gerir melhor o seu tempo e as suas atividades,

automatizando assim a sua autonomia. Desta forma, ocorre um desenvolvimento de processos autorreguladores da presença do *self* autónomo e da preservação do outro.

Nas palavras de Sampaio (2009) o tempo é organizado através de uma rotina diária muito precisa onde tem de existir uma adaptação por parte dos alunos. Neste sentido, as crianças vão-se apropriando da gestão das atividades e dos processos para concretizá-las. Através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenspan, 2002, p. 182).

De acordo com Hohmann e Weykart (2004, p. 225) “a rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças”, através da sua organização e “dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (*idem*).

Neste sentido, torna-se evidente a importância que a rotina diária assume nos Jardins de Infância, cujos elementos, na perspetiva de Hohman e Weikart (2007, citado em Santos, 2010, p. 10) são como “pegadas num caminho, uma vez que oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e, aos adultos, a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora”.

Para o Ministério da Educação (1997, p. 40) “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual”. Existe assim, uma forte necessidade de se estabelecer temporalmente, rotinas diárias pois tratam-se de “(...) pontos de referência indispensáveis ao seu desenvolvimento” (Filgueiras, 2010, p. 63).

Santos (2010) completa esta informação mencionando que:

Os contextos habituais e os rituais proporcionam uma componente importantíssima de constância e regularidade. Por isso, são fundamentais, tanto para a vida escolar como para a vida familiar. São esses contextos que permitem à criança lidar mentalmente com relações de tempo essenciais, como o antes e o depois, o simultâneo, o sucessivo, o permanente e o esporádico. (p. 10).

Mas a rotina diária não é só importante para a criança, “é também para o adulto, pois ajuda-o a planear o seu tempo com as crianças de forma a proporcionar-lhes experiências de aprendizagens ativas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 29). Desta forma, como o tempo é do educador e do grupo de crianças, a organização do

mesmo deve ser estruturada e flexível, tendo de fazer sentido para ambas as partes. De acordo com as palavras do Ministério da Educação (1997, p. 40):

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (p. 40).

Tendo por base o nosso tema de investigação, a vertente da autonomia deverá ser uma preocupação essencial no trabalho do educador e entendemos que “a sua prática pedagógica deve apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças” (Pereira, 2014, p. 29).

Segundo o Ministério da Educação (1997) existe uma forte ligação entre espaço/tempo praticados na sala de aula. Este refere que:

A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação, deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança. (p. 40)

A união destes dois fatores, condicionam o dia-a-dia da criança pois acabam por interferir no modo como nos sentimos, como pensamos e até mesmo como nos comportamos. O educador deve tentar proporcionar um clima de segurança de modo a que esta gestão espaço/tempo seja favorável aos alunos, no sentido de as estimular e as ajudar a combater a inibição (Zabalza, 1992). Ao mesmo tempo, a rotina diária deve ser respeitadora dos ritmos das crianças, deve proporcionar-lhes bem-estar e aprendizagens enriquecedoras (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Citando as palavras de Figueira (1998, p. 69) “(...) as rotinas têm de ser flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças e a importância das atividades deve ser relativizada”, isto é, o dia-a-dia nestes contextos educativos deve ser tranquilo, deve decorrer dentro da normalidade, sem inflexibilidades, de modo a que “as experiências de aprendizagem se insiram nos acontecimentos espontâneos de um quotidiano feliz e sem pressas” (Figueira, 1998, p. 69).

Fazendo alusão a um tópico anterior, a distribuição do tempo está interligada com a organização do espaço da sala de aula pois a utilização do tempo “depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). O educador deve sempre ter em atenção que o tempo, o espaço e a relação existente entre ambos deverão enquadrar-se com as características do

grupo de alunos e as suas necessidades, devendo existir uma avaliação frequente para se introduzirem ajustes ou correções necessárias (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, as rotinas devem ser planeadas com o intuito de que as crianças consigam prever o que se segue a um determinado momento ou tarefa. Se tivermos em atenção as referências temporais das crianças, estas sentem-se seguras e passam a compreender que o tempo é delimitado por três momentos: passado, presente e futuro. Assim, as rotinas ajudam a criança a estruturar o seu pensamento e a sua ação pois diariamente, vivem tranquilas num ambiente escolar seguro (Soeiro, 2014).

Assim como o espaço, o modo como o tempo pode ser organizado e a gestão das rotinas diárias varia de escola para escola e de modelo para modelo. Falando de um modo geral, a rotina pode ser constituída por momentos tais como: acolhimento, momento/atividade de grande grupo, momento/atividade de pequeno grupo, tempo de recreio, tempo de transição (mudança de uma atividade para outra), tempo de comer, tempo de relaxamento/descanso, entre outros (Pereira, 2014; Hohmann & Weikart, 2004). Gonçalves (2007) salienta a importância das tarefas de cuidado pessoal, afirmando que não devemos desvincular o cuidar do educar, dando-nos a perceção de que os momentos relacionados com as necessidades biológicas da criança são também potenciadores de aprendizagens expressivas.

Para Bairos (2015, p. 17) “A importância atribuída a cada momento da rotina: acolhimento, alimentação, higiene, tempo de grupo, tempo de trabalho e repouso, dependerá da intencionalidade pedagógica que o(a) educador(a) lhes desejar atribuir consoante as características do grupo”. Do ponto de vista pedagógico, a vida quotidiana transforma-se num recurso educativo essencial para qualquer educador. O quotidiano é visto como o suporte da vida humana e edifica o nosso sentido do tempo, da história e do futuro, tanto a nível pessoal como coletivo (Borrás, 2002).

De acordo com a opinião de Zabalza (1992a), existem seis pontos-chave fulcrais relativamente ao papel executado pelas rotinas em educação pré-escolar, sendo eles:

- 1) Marcos de referência – estão relacionados com a liberdade de escolha que se faculta à criança quando esta já conhece a rotina;
- 2) Segurança – sentimento da parte da criança ao conhecer a estrutura da rotina, dando-lhe a capacidade para se tornar autónoma nas atividades que processa;
- 3) Captação do tempo – ocorre no momento em que as crianças passam a ter conhecimento das fases que marcam uma sequência, como o início e o fim de determinada atividade;

- 4) Captação cognitiva – diz respeito à percepção sensorial dos momentos que fazem parte de uma rotina;
- 5) Virtualidades, cognitivas e afetivas – estas resultam das atividades concretizadas ao longo das rotinas, através do seu processo e envolvimento cognitivo, afetivo ou social;
- 6) Atividades – são todos os momentos que fazem parte da rotina diária da criança, tendo em atenção o Plano Anual de Atividades e o Projeto Pedagógico da Sala.

Importa ainda referir, de acordo com as palavras de Bondioli (2004) que, aprender a usar o tempo, negociar com os outros a organização da vida cotidiana, compartilhar os seus diversos momentos e o seu significado social constituem aspetos fecundos do processo de socialização infantil. (p. 147)

Em suma, todas as atividades concretizadas pelas crianças ajudarão a modificar (gradualmente) as práticas adquiridas, que passarão de um ritmo desorganizado e disperso, sem qualquer tipo de propósito, para um ritmo organizado e positivo. Tudo isto irá traduzir-se numa melhoria dos processos cognitivos, das sensações e percepções, memória, raciocínio, imaginação e linguagem da criança.

Capítulo II – Problematização e Metodologia

1. Paradigma Interpretativo/Investigação Qualitativa

Para a realização metodológica, apresentámos um estudo empírico, concordando que se trata de “uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor um fenómeno a estudar.” (Hill e Hill, 2008, p.19). As observações deste tipo de investigação podem ser usadas para construir explicações ou teorias mais adequadas. Neste estudo, a fundamentação teórica foi fulcral para suporte da investigação desenvolvida.

Relativamente à metodologia de recolha de dados utilizada ao longo do estágio, tratou-se de uma metodologia de natureza qualitativa, sendo que os principais instrumentos de recolha de dados foram a observação direta, o inquérito por questionário e a análise documental (projeto curricular de turma, dossiês de turma, legislação, entre outros).

O paradigma interpretativo compreende um campo transdisciplinar e envolve as ciências sociais e humanas. Este deriva (entre outras) da teoria crítica do construtivismo e revela-nos uma diversidade de tendências, isto é, prova que, quando se fala de pessoas, as mudanças são persistentes e imprevisíveis. Dito por outras palavras, de acordo com Sousa (2009), a realidade não é objetiva nem única, permitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os sujeitos que a considerarem. Em vez da procura de leis que possam ser aplicadas a toda a população, os resultados deste tipo procuram compreender como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.48) afirmam que “a investigação qualitativa é descritiva”, isto é, os dados expressam-se em palavras e não em números ou imagens.

Segundo Psathas (1973, referido por Bogdan E Biklen, 1994, p.51), o investigador qualitativo está continuamente a questionar os investigados, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.”

O objetivo desta investigação foi compreender uma situação, um acontecimento, um grupo ou uma interação específica (Creswell, 2010). Desta forma, este tipo de investigação deu maior relevância à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais, tentando interpretar as múltiplas realidades onde estão inseridos.

Este autor refere que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por certos aspetos particulares, de entre os quais destacamos os abaixo referidos, por estarem presentes na nossa investigação:

- A pesquisa qualitativa ocorre nos ambientes naturais dos investigados;
- O pesquisador é o principal instrumento na recolha de dados;
- O estudo qualitativo concentra-se mais no processo do que no produto ou resultado, estando os investigadores especialmente interessados em compreender como as coisas acontecem.

A forma de procedimento dos investigadores qualitativos baseia-se, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), em hipóteses teóricas:

- O significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano;
- Os dados descritivos representam o material mais importante a recolher;
- A análise de tipo mais indutivo é a mais eficaz e baseia-se nas tradições da recolha de dados: a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos.

O investigador qualitativo procura, de facto, encontrar informação relevante por entre o material encontrado ao longo do processo de investigação. Esses dados incluem materiais que os investigadores registam deliberadamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo, referentes a observações participantes (Bogdan e Biklen, 1994).

Também Afonso (2005, p.14) defende que “a investigação qualitativa se preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

Para completar e resumir a informação anterior, consideramos ser fundamental referir que, quanto à natureza e abordagem deste tipo de investigação, Bogdan e Biklen (1994, pp. 47- 49) apresentam cinco características, são elas:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador instrumento principal; uma das grandes preocupações deste deve ser o contexto, uma vez que o comportamento humano é influenciado de forma significativa onde este ocorre;

2. A investigação qualitativa é descritiva, os dados são palavras ou imagens. Os dados vão incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. A base de dados dos resultados, devem possibilitar a ilustração e substanciar a apresentação;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, não são destinados a confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;
5. O significado assume uma importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. A preocupação com os sujeitos da investigação deve ser contínua para perceber o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem.

Em suma, o papel da investigação qualitativa baseia-se na compreensão profunda dos problemas e procura perceber o comportamento e a experiência humana.

2. Problema de investigação

A formulação do problema trata-se do ponto de partida para a nossa investigação e torna-se imprescindível num projeto que envolva qualquer tipo de pesquisa.

Com esta investigação pretendemos fazer um acompanhamento de um conjunto de crianças com cinco anos, pertencentes a uma sala de pré-escolar de uma escola. Tivemos o intuito de observar as atividades rotineiras; conhecer o dia-a-dia destes alunos; procurar compreender em que fase se encontram os alunos no que concerne ao desenvolvimento da autonomia; perceber a importância que este conceito assume para o futuro cidadão; e o modo como este é trabalhado pela educadora junto das crianças.

Deste modo, o nosso problema de investigação será:

Qual a importância que o desenvolvimento da autonomia assume na preparação para a aprendizagem global da criança?

3. Questões de investigação

Face à realidade enunciada anteriormente, várias foram as questões que emergiram das consultas e leituras realizadas para o aprofundamento do tema e para as quais consideramos essencial procurar dar respostas, na medida em que são o suporte deste trabalho de investigação.

Assim, com esta investigação pretendeu-se obter respostas às seguintes questões:

1. O que pensam os Educadores de Infância acerca da Autonomia, na Educação Pré-Escolar?
2. Qual a perceção que o Educador de Infância possui no que concerne à prática de estratégias que visam o desenvolvimento da Autonomia da criança?
3. Quais as estratégias que o Educador utiliza para promover a Autonomia dos seus alunos?
4. Quais as expectativas dos docentes da Educação Pré-Escolar quanto ao desenvolvimento da autonomia como fator de sucesso para transitar para o 1º Ciclo?

4. Objetivos do estudo

Perante a problemática e as questões enunciadas, este trabalho de investigação apresenta os seguintes objetivos:

- (i) Aferir quais as estratégias mais utilizadas pelos Educadores de Infância para fomentar a Autonomia das crianças.
- (ii) Aferir quais os recursos que a sala possui, necessários ao desenvolvimento global dos alunos.
- (iii) Compreender o papel do Educador no processo de desenvolvimento da Autonomia.
- (iv) Avaliar os benefícios das estratégias no desenvolvimento global dos alunos.
- (v) Aferir quais as dificuldades sentidas pelos docentes no apoio à promoção da Autonomia.

5. Grupo do estudo

5.1. Caracterização do Meio

Consideramos essencial contextualizar o estudo, fazendo uma caracterização sucinta do meio, da organização escolar e da amostra.

Esta Investigação desenvolveu-se numa escola específica da rede pública. Foi um dos locais de estágio profissional da investigadora, onde construiu laços afetivos com os profissionais e crianças da escola, e teve a oportunidade de realizar o presente estudo.

Devido ao constante contacto com as crianças desta instituição escolar, mais concretamente, com as crianças que ingressaram para o primeiro ano, a investigadora verificou a importância que as tarefas elementares assumem nas suas rotinas diárias. Todos os dias tinham dificuldades em ir à casa de banho, sozinhas; alimentarem-se corretamente ou até mesmo saberem pegar nos talheres corretamente; em executar tarefas manuais simples como construir colares, fazer construções com plasticina, colagens, recortes, entre muitas outras atividades na área da expressão plástica; vestirem-se corretamente; apertar os atacadores dos sapatos ou os botões das camisolas; entre outras.

A partir do momento em que a investigadora verificou a crescente necessidade de auxiliar as crianças na execução de tarefas simples, importantes para o quotidiano, surgiu a questão de como é trabalhada a autonomia na escola e até que ponto é que as crianças chegam ao primeiro ano preparadas, no que concerne a estas situações. A autonomia permite a estas crianças serem independentes no seu dia-a-dia, ou seja, permite-lhes saber tomar decisões, executarem tarefas sem precisarem de um adulto a supervisionar e sobretudo, permite-lhes um acesso saudável à inserção na sociedade.

A escola em questão localiza-se na Freguesia de Santa Clara, no Concelho de Lisboa, mais especificamente, na Ameixoeira. Esta freguesia faz agora parte da Alta de Lisboa e está preenchida com vários recursos ligados à vertente cultural e religiosa, ao desporto, à preservação da natureza através de espaços verdes, ao lazer e à área da saúde. Podemos dizer que é uma zona com fortes acessibilidades ao nível de transportes, pois apesar da marginalidade assumida, o Estado continua a oferecer recursos e condições para se manter habitável.

A Ameixoeira possui uma povoação pertencente à classe baixa, realojada em bairros sociais com uma conotação bastante depreciativa, devido aos problemas sociais e culturais que os envolvem. Tratam-se de pessoas que por vezes são excluídas da sociedade, vivendo à base de rendimentos do Estado por pertencerem aos escalões mais baixos. Os bairros estão divididos por zonas de identificação (zona 1, zona 2, etc.), pois existem várias culturas e etnias a habitarem o local, tendo de existir “barreiras” espaciais para evitar conflitos culturais.

A escola pertencente à nossa investigação foi criada com o intuito de se elaborar um novo equipamento escolar na zona da Alta de Lisboa, na freguesia da Ameixoeira, no âmbito do Programa Escola Nova. Faz parte do Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar. Trata-se de uma instituição com uma fisionomia moderna, equipada com dispositivos modernos e possui um espaço envolvente agradável

Acolhe cerca de 270 crianças (200 alunos do 1.º Ciclo e 70 crianças do jardim-de-infância). No total possui 4 salas de pré-escolar, 1 sala de 1.º ano, 3 salas de 2.º ano, 2 salas de 3.º ano e 2 salas de 4.º ano. O público-alvo desta escola é maioritariamente de etnia cigana e africana. São crianças com certas dificuldades em respeitar as regras de inserção na sociedade, acabando por se tornar indisciplinadas quando integradas em âmbito de sala de aula.

5.2. Caracterização do Grupo

Para este estudo, propusemo-nos trabalhar com um grupo-alvo pertencente a uma turma heterogénea de educação pré-escolar, com crianças de cinco anos de idade. Este grupo é composto por 3 indivíduos do sexo feminino e 6 do sexo masculino, sendo no total 9 elementos. Trata-se de um grupo proveniente de famílias destruturadas, com grandes dificuldades de integração na sociedade e de aprendizagem. Habitam numa zona problemática e possuem problemas a nível monetário. Cerca de metade deste grupo está sinalizado, com vista à observação de um profissional especializado, no sentido de terem ou não de ser acompanhados por um profissional de educação especial. Devido a questões governamentais, a turma só tem acompanhamento de um professor de educação especial, dois dias por semana, durante cerca de uma hora.

Considerámos, também, ser necessário recolher dados com base num inquérito, para assim tentarmos encontrar uma diversidade de respostas para o objetivo do nosso estudo.

5.3. Perfil dos Inquiridos

A amostra compreendeu 4 docentes, do sexo feminino, de Educação Pré-Escolar da respetiva escola. A seleção da amostra teve por base algumas características a que demos especial relevância, tais como: a experiência profissional, área de formação e idade.

Segue-se a apresentação de uma síntese da caracterização dos inquiridos.

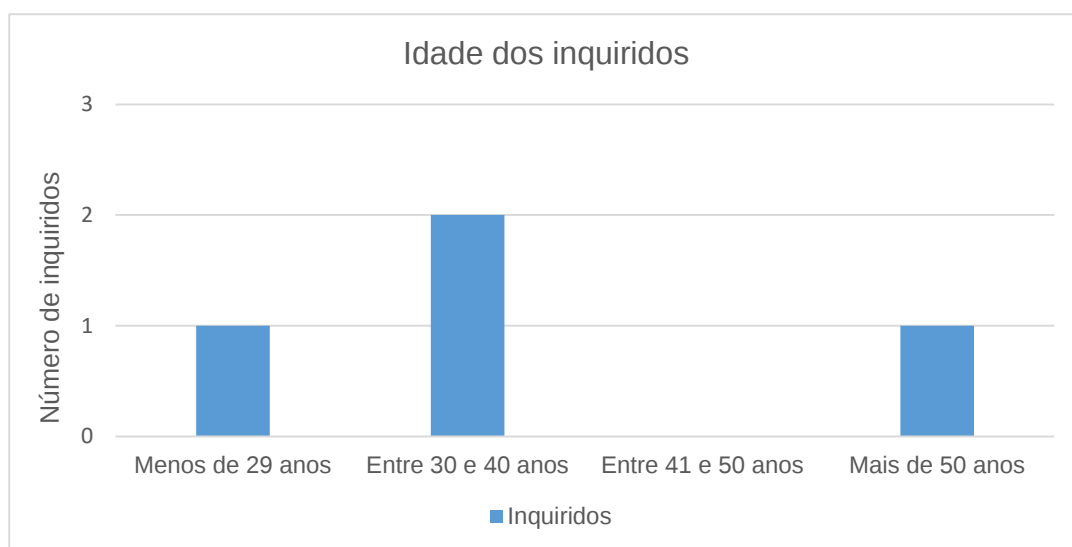


Figura 2 – Idade dos inquiridos

Através da análise do gráfico podemos constatar que na amostra existem dois elementos com idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos, um elemento com menos de vinte e nove anos, e um elemento com idade superior a cinquenta anos.

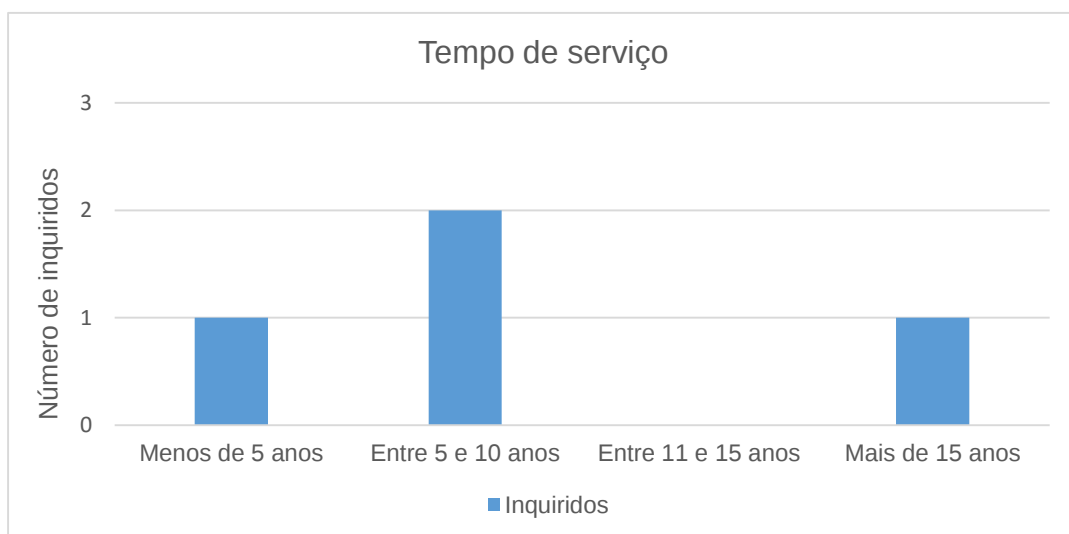


Figura 3 – Anos de serviço dos inquiridos

Através da análise do gráfico podemos concluir que na amostra existem dois elementos com experiência profissional (anos de serviço) compreendida entre os cinco e os dez anos, um elemento com menos de cinco anos de serviço, e um elemento com mais de quinze anos de serviço.

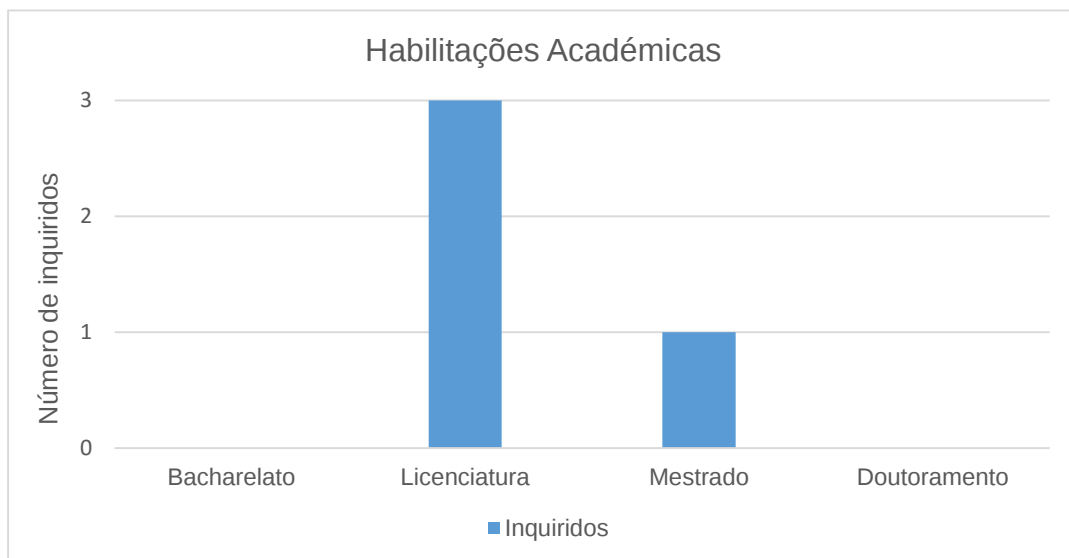


Figura 4 – Habilitações Académicas dos inquiridos

Através deste último gráfico podemos constatar que três elementos possuem licenciatura e apenas um possui mestrado.

6. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Como já foi referido anteriormente, a investigação realizada foi de natureza qualitativa. Foi necessário recolher dados, para tentar encontrar respostas para os objetivos do nosso trabalho. Esses dados deram a oportunidade de compreender de forma mais pormenorizada e precisa, as práticas educativas dos profissionais, as perspetivas dos sujeitos pertencentes à comunidade educativa e a respetiva evolução das crianças no âmbito da autonomia.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o termo dados:

refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevista e notas de campo referentes a observações participantes. (...) Os dados são simultaneamente provas e pistas.” (p.149)

Desta forma, os dados são os registos dos investigadores que os ajudam a fundamentar os factos observados, ligando-os à realidade empírica que tanto procuram compreender.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 185) descrevem a recolha de dados como a recolha e junção das informações obtidas junto dos indivíduos ou das unidades de observação incluídas na amostra. É importante frisar que a escolha dos instrumentos seja feita de acordo com os objetivos e a problemática do trabalho, assim como, com a metodologia utilizada para o aprofundar.

De acordo com Afonso (2005, p. 88), no campo de ação da investigação naturalista, as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são: a análise documental, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.

De seguida, enunciamos e descrevemos as técnicas utilizadas neste estudo.

6.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um método de recolha de dados utilizado em trabalhos de investigação, pela sua forma rápida de obtenção de informações qualitativas. Fernando (1989, citado em Peres, 1999, p.300) assegura que “o questionário ocupa um lugar preciso no processo global da investigação. Deve construir-se depois de ter escolhido os temas de investigação, de ter explicitado os seus objetos e de ter redigido as perguntas que se vão realizar”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

O inquérito por questionário (...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 190)

Neste sentido, o inquérito pretende obter informação para posteriormente ser analisada e fazer-se comparações. No entanto Bell (1997, p.99) frisa que a “(...) conceção de um inquérito, só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exata da informação que necessita de obter.”

Ghiglione e Matalon (1992, citados em Peres, 1999) elucidam acerca do questionário:

É um instrumento rigorosamente standardizando, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. (p. 301)

Mas para se elaborar um questionário, este tem de passar por um conjunto de fases: a escolha dos temas, a redação das questões e a validade do instrumento. Mais uma vez, temos de ter em conta o objetivo do trabalho para concretizarmos as questões mais pertinentes que vão ao encontro desse mesmo objetivo. Posteriormente, deverá registar-se as questões a elaborar, para numa fase seguinte se decidir a sequência cronológica das mesmas.

6.2. Observação

De acordo com Afonso (2005, p. 91), a observação é uma técnica de recolha de dados útil e fidedigna, “na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

A observação em educação destina-se essencialmente, segundo Sousa (2009), a pesquisar problemas, a encontrar respostas para questões que surgem e a auxiliar na compreensão do processo pedagógico.

No âmbito das Ciências da Educação e da pedagogia, podemos encontrar uma diversidade de significados, aceções e formas de utilização para a expressão “observação”, e nem sempre os conceitos possuem sinónimos semelhantes.

De acordo com Monteiro (2013, p.140), “a observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem modificar a sua espontaneidade.”

É importante mencionar que ao longo de todo o estágio realizado no âmbito deste estudo, a observação executada teve um carácter de observação participante, sendo que, sem esquecer o papel de observador, a investigadora teve a oportunidade de participar em atividades de grupo, ajudando sempre que pensava ser necessário ou solicitado pela educadora cooperante.

De acordo com Bell (1997, p.141), a observação participante é aquela em que existe “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo”. A verdade é que a observação participante revela-se uma das técnicas mais eficazes na recolha de dados. O investigador entra no mundo dos investigados mas continua a estar a observar “do lado de fora” (Bogdan e Biklen, 1994, p.113), registando, de forma discreta, o que vai acontecendo e recolhendo, simultaneamente, outros dados descritivos.

Para Sousa (2009), a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador, na vida da comunidade educacional que deseja estudar, como se fosse um dos seus elementos e observando a vida do grupo a partir do seu interior.

Flick (2005, citado em Monteiro, 2013) defende que a observação participante entende-se como um processo em dois planos:

Primeiro, o investigador tem de ir conseguindo acesso às pessoas e ao terreno. No caso do nosso estudo, dado que a investigadora faz parte da instituição foi fácil ultrapassar este plano. Segundo, a observação também segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e focada nos aspetos essenciais para a problemática da investigação. (p.141)

No presente estudo e dado que estava interessada em manter o ambiente o mais natural possível, a investigadora tentou agir de modo a que as atividades que ocorressem na sua presença, não deferissem significativamente do habitual.

Para além de participante, a observação também foi direta. Quivy e Campenhoudt (1992, p.196) afirmam que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem”, as observações refletem os comportamentos dos actores, na medida em que demonstram relações sociais.

Os mesmos autores definem a metodologia utilizada, mais concretamente a observação direta como:

[...] Aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação. [...] Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida diretamente neles pelo observador. (p. 165).

Deshaies (1997, p. 296) reforça esta ideia salientando que “a observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.”

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), o campo de observação depende dos objetivos do investigador e da problemática em estudo. Os autores encontram neste método de recolha de dados, como principais vantagens:

- A captura dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;
- A recolha de um material de análise não desencadeado pelo investigador e portanto, relativamente voluntário;
- A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.

A definição dos objetivos da observação parte das respostas que forem atribuídas à questão de partida: “observar para quê?”. A definição desses objetivos permite a elaboração do projeto de observação, onde a construção está assente em “delimitar o campo de observação; na definição de unidades de observação e no estabelecimento de sequência comportamental” (Estrela, Canário & Ferreira, 1996, p. 29).

Depois de encontrados os objetivos, surge outra questão fundamental – “como observar?”. A definição dos objetivos e a deliberação do campo de observação determinarão a estratégia a adotar. Falando de uma forma mais explícita e sucinta, estamos a referir-nos: a determinada forma e meios de observação (métodos e instrumentos); a uma escolha de critérios e de unidades de registo dos dados (funcional, temporal, etc.), a uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos (fidelidade, validade, etc.) e a uma preparação dos observadores (Veronesi, 2014).

Para finalizar, todo o trabalho do observador requer o máximo de respeito pelos direitos individuais das pessoas que fazem parte do estudo. Para isso, temos de ter sempre presentes as considerações éticas e morais necessárias à proteção das pessoas, ou seja, o evitar de danos aos participantes, o consentimento informado, a confidencialidade de dados e a honestidade.

6.3. Análise documental

Relativamente à análise documental, segundo Ludke e André (1986), esta é uma metodologia que consiste na investigação de materiais escritos, sendo um método importante e de fácil utilização em conjunto com outros tipos de análise.

Bell (1993, citado por Carmo e Ferreira, 2008, p. 2) reforça a ideia mencionada anteriormente, referindo que a análise documental pode ser seguida em duas perspetivas, nomeadamente, “servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis do objeto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.”

A análise documental é, segundo Chaumier (1974, referido por Sousa, 2009: 262), “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de

um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Esta técnica tem por objetivo dar forma apropriada e apresentar os dados, de modo a facilitar a compreensão e a aquisição da informação mais pertinente.

O processo de análise de documentos passa por duas fases:

1. Recolha de documentos
2. Análise de conteúdo

Na primeira fase, há que descobrir os documentos, nas mais variadas fontes: Institutos Nacionais de Estatística, bibliotecas, arquivos e bancos de dados, atas de reuniões, jornais de escola, documentos produzidos pelo professor e/ou documentos produzidos pelos alunos.

No processo de recolha de documentos o investigador tem que ter em atenção a seleção dos mesmos, ou seja, este deve procurar saber “se um documento é genuíno, isto é, se não foi forjado e se é autêntico, isto é, se pretende ser e se é verdade o que se diz” (Bell, 1993, p. 108).

Após a seleção e recolha de documentos, o investigador passa para a fase posterior, ou seja, para a análise de conteúdo que é um combinado de processos que têm como objetivo conceber um texto analítico no qual se patenteia o corpo textual dos documentos reunidos de um modo transformado (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Sousa (2009) distingue as noções de “análise documental” e “análise de conteúdo”. A primeira trabalha com documentos, normalmente textos e tem por objetivo a condensação da informação. A segunda lida com mensagens (comunicações) e pretende, essencialmente, a inferência da informação.

Por fim, Lüdke e André (1986) referem que os documentos constituem uma fonte privilegiada de onde podem ser retiradas evidências que apoiem as afirmações do investigador. Desempenham uma fonte “natural” de informação contextualizada, surgindo num determinado âmbito e fornecendo instruções sobre esses mesmos contextos.

7. Procedimentos

7.1. Recolha de dados

Com a realização deste estudo procurámos conhecer a opinião e os conhecimentos relativos ao conceito de autonomia, as práticas educativas dos profissionais de educação pré-escolar, as suas dificuldades, e os níveis de desenvolvimento das crianças nos diversos domínios e subdomínios escolares, em especial na vertente ligada à autonomia.

Esta recolha e o modo como é concretizada a análise dos dados, pretende-se dar resposta ao nosso problema de investigação e às questões que dele advém. De forma a proceder à recolha de dados e de acordo com a metodologia eleita, isto é, a metodologia qualitativa, foram criados os seguintes instrumentos específicos: o guião do inquérito por questionário, a grelha de observação e a ficha/grelha global de informação da avaliação da criança com cinco anos.

Segue-se a explicitação de cada instrumento, o modo como está organizado e os seus objetivos principais.

a) Inquérito por questionário

Neste trabalho de investigação foi realizado um Inquérito por Questionário (Anexo 2), com questões semiabertas e fechadas, administrado de forma direta. Este inquérito por questionário é composto por onze questões. As quatro primeiras questões dizem respeito aos dados de identificação dos inquiridos, a idade, o género, número de anos de serviço e as habilitações académicas, onde cada inquirido responde através das opções dadas.

A quinta e a sexta questão dizem respeito ao tipo de atividades que o inquirido utiliza para fomentar a autonomia das suas crianças e em que medida é que a autonomia é parte integrante da planificação da sala, tendo de responder através das opções facultadas.

A sétima questão pretendeu averiguar se a sala do inquirido possui as condições necessárias para a promoção da autonomia das suas crianças, sendo que existe uma subalínea para ser respondida, em caso negativo, o que o inquirido melhorava.

A oitava pergunta interroga se a sala possui os recursos/materiais necessários para o desenvolvimento das crianças, existindo uma subálnea com uma questão de resposta semiaberta, que interroga o inquirido sobre o que este mais valoriza, tendo por base a questão anterior.

A nona pergunta questiona o inquirido se considera que as crianças estão aptas para ingressar no primeiro ano de escolaridade e se desenvolveram a autonomia que lhes permita um bom desempenho escolar.

A décima questão só deve ser respondida se a resposta à nona pergunta foi negativa. O inquirido responde através das opções facultadas à questão referente ao que falha no sistema de ensino português para as metas ligadas à autonomia não serem superadas, tendo de eleger apenas três opções.

Por fim, a décima primeira questão diz respeito às atividades que a criança sente mais dificuldades a realizar no seu quotidiano, tendo o inquirido de responder através das opções dadas, selecionando apenas quatro opções.

O objetivo primordial da concretização deste inquérito é, a obtenção de dados mais sistematizados e particularizados, possibilitando o acesso a um maior número de sujeitos. O tema original é a promoção da autonomia, onde pretendemos recolher dados sobre as atividades que são escolhidas para fomentar a autonomia dos alunos, a regularidade com que são praticadas, conhecer as condições da sala de aula destas educadoras, obter uma opinião mais concreta sobre os materiais que são valorizados para promover o desenvolvimento global das crianças, perceber as dificuldades sentidas no dia-a-dia das crianças e do profissional e quais as principais falhas existentes no sistema de ensino no que concerne a esta vertente.

Os inquéritos por questionário foram aplicados em abril de 2016. Os dados provenientes destes são analisados no tópico da apresentação e análise de dados, tendo por base o número de respostas a cada uma das questões e as respetivas justificações dadas.

b) Observação

Para a realização da observação foi concebida uma Grelha de Observação Naturalista (Anexo 3) com base nos objetivos do estudo, nomeadamente para conhecer como se desenvolve uma atividade que tem como intuito promover a autonomia dos alunos e o seu desenvolvimento global.

A observação concretizada ocorreu na sala de aula de uma educadora de infância da escola e a segunda parte teve lugar no espaço exterior, mais concretamente, na zona dos canteiros da escola. Foi efetuada uma observação do tipo natural e direta, na medida em que nos encontrávamos no contexto da observação, registando-se as ações e/ou comportamentos desenvolvidos pelos intervenientes, isto é, a educadora de infância, as assistentes operacionais e as crianças. Para além do que foi observado, foram também registadas inferências e notas de campo verificadas no decorrer da observação. Durante este processo, foi assegurada a informalidade e a nossa presença foi discreta e passiva, pois quisemos assumir o papel de observador.

A observação teve lugar em abril de 2016 e os observados foram informados, no momento, de que as suas ações e comportamentos, durante o encontro, seriam observados e registados, não sendo levantada nenhuma oposição a essa situação.

Ocorreu, ainda, outro momento, que teve por base a observação. Para a realização do mesmo foi concebida uma segunda grelha, designada Ficha global de informação da avaliação da criança – nível 4/5 anos (Anexo 4), onde se registou informações referentes à avaliação global de cada criança, pertencente à amostra recolhida. Esta observação teve, por base, as mesmas características da observação anterior. O registo teve de ser realizado conforme nos íamos apercebendo de certos parâmetros de desenvolvimento de cada criança. Por outras palavras, este momento ocorreu ao longo de três semanas intensas em contacto com a amostra, durante o mês de abril, com vista à obtenção de dados credíveis relativamente ao desenvolvimento global de cada aluno.

7.2. Apresentação e análise de dados/resultados

Neste tópico pretendemos concretizar a análise e interpretação dos dados, através da apresentação dos resultados conseguidos pela aplicação dos diferentes instrumentos. Quando esses dados, cujo próprio procedimento de recolha implica análise e interpretação,

são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global. (Afonso, 2005, p. 116).

Neste sentido, a análise e interpretação dos dados obtidos será efetuada mediante os conceitos abordados no capítulo da Revisão da Literatura, no sentido de criar uma relação que permitirá elaborar um confronto entre os dados conseguidos e as concepções teóricas. Neste tópico serão apresentados e analisados os dados referentes aos inquéritos, à observação da atividade e à observação das crianças.

I. Inquérito por questionário

Como já foi referido anteriormente, as quatro primeiras questões do inquérito por questionário estão relacionadas com os dados de identificação do inquirido, tendo sido já analisadas. Neste sentido, segue-se a apresentação e a análise da quinta questão. Os gráficos construídos estão expostos no Anexo 7.

Questão n.º 5 – seleção de atividades promovedoras da autonomia

Na quinta questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que selecionassem três tipos de atividades que utilizariam para promover a autonomia das crianças, de entre os oito tipos apresentados: rotina diária, expressão plástica, expressão dramática, jogos, conhecimento do mundo, recados, música/dança e outro tipo.

De acordo com as informações registadas, as rotinas são as atividades selecionadas em primeiro lugar, porque fazem parte da vida da criança, desde a sua entrada no jardim-de-infância. Estas rotinas permitem às crianças o desenvolvimento e interiorização de regras, preparando-as para a vida pessoal e social.

Os jogos sempre fizeram parte do universo das crianças. Têm como principal característica o lúdico e permitem desenvolver a imaginação, a autonomia e a criatividade.

Por fim, as Educadoras selecionaram o Conhecimento do Mundo, os recados e a Expressão Plástica, porque as atividades ligadas a estas áreas proporcionam às crianças conhecimentos e novas experiências de um modo real equivalente ao que vivem.

Questão n.º 6 – A autonomia como parte da planificação da sala

Na sexta questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que selecionassem a opção que expressasse em que medida é que a autonomia faz parte da planificação da sala, sendo as opções: faz parte de todas as atividades, somente nas rotinas, somente nas atividades livres, nas atividades orientadas e outras.

Através da observação do gráfico podemos concluir que duas educadoras planificam todas as suas atividades, dando especial relevância à autonomia, promovendo-a em todas elas. Estas educadoras possuem crianças bastante problemáticas na sala, com fraco desenvolvimento na vertente da autonomia e, por esse motivo, sentem a forte necessidade de a incluir em todas as suas planificações para que estas crianças evoluam futuramente.

Uma das educadoras planifica as suas atividades, dando especial relevância à autonomia, nas que estão ligadas à rotina, como o vestir/despir, utilizar corretamente os talheres, a higiene pessoal, entre outras.

Por fim, a última opção eleita por uma das educadoras foi a planificação das atividades na sua sala, sendo a autonomia parte integrante, nas que dizem respeito às atividades livres. Estas são facilitadoras da aprendizagem da criança, pois dão a total liberdade de escolha da tarefa a realizar (exemplo: podem escolher o cantinho das casinhas e brincarem de acordo com a sua criatividade e imaginação).

Questão n.º 7 – condições da sala necessárias à promoção da autonomia

Na sétima questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que selecionassem a opção correta de acordo com a realidade escolar onde estão a trabalhar. É questionado se a sala onde trabalham possui as condições necessárias para a promoção da autonomia das crianças. Esta questão possui uma subálnea (7.1) que pede para o inquirido mencionar o que melhorava na sua sala, caso a resposta à questão anterior fosse negativa.

Através da observação do gráfico circular podemos concluir que dois inquiridos possuem salas com as condições necessárias à promoção da autonomia e os outros dois inquiridos responderam na negativa.

Tendo por base os dois inquiridos que responderam negativamente à questão, a pergunta 7.1 pede para estes exporem a sua opinião no que melhoravam na sua sala para esta passar a ter as condições essenciais à promoção da autonomia das suas

crianças. As educadoras mencionaram a forte necessidade de novos materiais (lúdicos), a falta de um quadro interativo e computador na sala, para conseguirem proporcionar experiências novas e enriquecedoras às crianças, visto que a nossa sociedade está em crescente evolução e estas crianças fazem parte de uma geração da tecnologia. As duas educadoras referiram ainda que na escola existe apenas uma biblioteca com quadro interativo, o que não é funcional devido à necessidade que sentem em utilizar, frequentemente, os recursos tecnológicos.

Questão n.º 8 – recursos/materiais necessários ao desenvolvimento das crianças

Na oitava questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que seleccionassem a opção correta de acordo com a realidade escolar onde estão a trabalhar. É questionado se a sala onde trabalham possui os recursos/materiais necessários para o desenvolvimento das crianças. Esta questão possui uma subálnea (8.1) que pede para o inquirido explicitar o que mais valoriza, no que concerne a recursos/materiais, na sua sala.

Através da observação do gráfico circular podemos concluir que dois inquiridos possuem salas com recursos/materiais necessários para o desenvolvimento das crianças e os outros dois inquiridos responderam na negativa.

Na resposta à questão **8.1 “O que valoriza”**, obtivemos as seguintes respostas por parte dos inquiridos:

Inquirido 1 – Valorizo a satisfação, a compreensão, a aceitação e o desempenho por parte das crianças, na realização da atividade com os diferentes materiais, sobretudo, os tecnológicos.

Inquirido 2 – Valorizo os materiais que me ajudam a explorar determinado conteúdo para alcançar um resultado final, com melhores resultados.

Inquirido 3 – Valorizo os materiais/recursos que me permitam criar áreas de atividade, isto é, os chamados cantinhos da brincadeira pois são atividades que prezo e ajudam a criança a desenvolver a sua autonomia.

Inquirido 4 – Valorizo e muito os materiais de desgaste, que muitas vezes não há, quer na sala, quer na escola, tendo de recorrer, assim, a materiais trazidos de casa ou construir materiais recicláveis.

Questão n.º 9 – desenvolvimento da autonomia e preparação para o ingresso no primeiro ciclo

Na nona questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que seleccionassem a opção correta de acordo com a realidade escolar onde estão a trabalhar. É questionado se o inquirido considera que as crianças têm a sua autonomia bem desenvolvida, de acordo com a faixa etária a que pertencem, para ingressarem no 1.º ano de escolaridade.

Através da observação do gráfico circular podemos concluir que apenas uma educadora, no universo de quatro, considera que as crianças possuem um bom desenvolvimento da autonomia quando ingressam no primeiro ano de escolaridade. Esta educadora acompanhou o seu grupo de crianças desde os três anos de idade, o que nos leva a concluir que se trata de uma turma homogénea. As educadoras que responderam negativamente, possuem algumas crianças na turma que frequentaram, apenas, no atual ano letivo a educação pré-escolar, ficando com algumas aquisições por desenvolver, tais como, a motricidade fina, a concentração, as práticas rotineiras, regras de higiene, entre outras.

Dada esta situação, podemos afirmar a crescente necessidade que a educação pré-escolar assume, devendo passar a ser obrigatória, como em certos países da união europeia.

Questão n.º 10 – As falhas no sistema de ensino português e as metas ligadas à autonomia

Na décima questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que seleccionassem as três opções que expressassem quais as falhas que existem no sistema de ensino português para as metas na área da autonomia não serem superadas, sendo elas: falta de confiança nas capacidades destas crianças, pouca sensibilização/formação dos educadores, pouca participação dos pais, pouco estímulo dos educadores, falta de recursos/materiais, poucas condições existentes na sala de aula, e outra opção. Esta questão só deveria ser respondida, caso o parecer à questão n.º 9 fosse negativo.

Analisando o gráfico anterior, podemos observar que existem três inquiridos que seleccionaram duas opções de igual forma: a pouca participação dos pais e uma nova opção escolhida pelos inquiridos, o facto de a educação pré-escolar não ser obrigatória. Estas são as principais falhas que têm trazido consequências às crianças, no que

concerne, ao desenvolvimento “saudável” da autonomia. Como a educação pré-escolar não é obrigatória, existem pais que não as colocam na escola. Por outro lado, apesar de certas crianças terem acompanhamento escolar, as educadoras confessam que o apoio das famílias é pouco ou inexistente. As crianças são “depositadas” no local, quando chegam a casa vão para a rua brincar ou ficam fechadas numa divisão da casa a brincar com os irmãos ou os primos, os encarregados de educação não participam nas reuniões e não fazem consolidação de conhecimentos em casa.

Dois inquiridos elegeram como outra falha no sistema de ensino, a falta de confiança nas capacidades destas crianças. Na verdade, as educadoras assumem que as crianças ingressam tarde na educação pré-escolar ou não ingressam, o que traz como consequência o desenvolvimento tardio de certas competências. Isso provoca uma frustração acrescida às educadoras, por terem consciência de que as crianças não estão preparadas, trazendo uma certa falta de confiança nas capacidades destas.

A última opção eleita por um inquirido foi o pouco estímulo dos educadores. Por vezes, certos profissionais não dão relevância a determinadas atividades que são essenciais para o desenvolvimento da criança, por terem poucas expectativas nas crianças acabam por trabalhar sem entusiasmo e, por terem noção do trabalho acrescido que possuem pela frente, acabam por desanimar e perder a confiança na turma.

Questão n.º 11 – As atividades onde as crianças possuem mais dificuldades

Na décima primeira questão foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem as quatro opções onde achassem que as crianças possuem mais dificuldades a realizar, sendo elas: vestir/despir, comer sozinho, higiene pessoal, recados, distribuir material, tomar decisões, resolver conflitos, e outra.

Através da observação da figura, podemos concluir que quatro inquiridos seleccionaram três opções de igual forma, sendo as que se destacam de entre as atividades onde as crianças possuem mais dificuldades: o vestir/despir, a realização de recados, tomar decisões e resolver conflitos. Em segundo lugar, aparece a opção “recados” através da eleição de três inquiridos. Por último, aparece a opção “comer sozinho” através da eleição de um inquirido.

O que podemos retirar da análise desta situação é que cada etapa de crescimento tem as suas características e as suas competências a desenvolver. Neste

caso, muitas destas crianças não as desenvolveram por falta de frequência da educação pré-escolar, onde existem profissionais que oferecem uma educação especializada.

II. Observação da atividade planificada pela Educadora de Infância

Para a realização da observação da atividade planificada pela educadora do grupo, ao qual pertence a nossa amostra, foi realizada uma grelha de observação onde colocámos determinados parâmetros, para registar este momento. São eles: a data da observação, a hora de início, o registo do tempo final da atividade, os intervenientes, o tempo/local, atividades/tarefas, o material, os comportamentos verbais e não-verbais (atitudes), as inferências e notas. Esta observação teve a duração de 30 minutos, dando início às 10 horas e 15 minutos. Foi realizada no dia 7 de abril de 2016. Foi concretizado um resumo das informações registadas na grelha de observação, que está exposto no Anexo 8.

III. Observação efetuada às crianças com cinco anos de idade

Esta observação foi registada numa ficha global de informação da criança (nível 4/5 anos), exposta no Anexo 3, que contém uma grelha dividida por áreas, domínios, objetivos propostos e a situação em que o aluno se encontra (sim, às vezes ou não; e, objetivo adquirido ou objetivo em curso). Para a elaboração desta grelha tivemos em atenção as áreas e os domínios definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Posteriormente, seleccionámos os objetivos/competências mais pertinentes, dentro de cada área, tendo por base aspetos observados ao longo do estágio e que achámos pertinentes apontar. Concretizámos uma breve análise do desenvolvimento global das crianças da amostra, que está exposta no Anexo 9.

7.3. Proposta de intervenção

O nosso estudo incidiu na observação da realidade educativa e na recolha de dados através de inquéritos e de fichas globais de informação da avaliação da criança. Tive o papel de observador e, para este trabalho, este foi o único papel que quis assumir mediante os objetivos propostos e as questões nomeadas. Conseguimos obter os resultados ao que foi proposto, não sentindo a necessidade de desenvolver qualquer intervenção, baseada em atividades.

Por outro lado, com os resultados obtidos, sentimos a crescente necessidade de ajudar aquelas crianças a colmatar as suas dificuldades nas diversas áreas, mas sobretudo, na área da formação pessoal e social, onde está inserido o domínio da autonomia. Achámos que seria interessante desenvolver um projeto, junto das crianças, que lhes desse a oportunidade de experienciar atividades dentro desta temática. O intuito seria criar semanas temáticas, como por exemplo, a semana da autonomia, a semana da autoconfiança, a semana do controlo das emoções, a semana da socialização, a semana da partilha, entre outras.

Nessas semanas seriam realizadas atividades relacionadas com os temas, num horário a combinar com a educadora. O principal propósito deste projeto seria ajudar a educadora numa espécie de consolidação de conhecimentos e auxiliar as crianças nas suas dificuldades, com vista à obtenção de resultados positivos no momento da passagem para o primeiro ciclo de estudos.

No futuro, espero poder ter a oportunidade de desenvolver este projeto, junto das crianças, para as ajudar a resolver estas dificuldades acentuadas, preparando-as, assim, para a inserção saudável nesta sociedade tão competitiva. Nunca vou deixar de acreditar neste pensamento - “pensar global, agir local” - pois sei que, apenas assim, podemos fazer a diferença.

Capítulo III – Considerações finais/Conclusões

Com este trabalho, tentámos demonstrar a importância que a autonomia assume na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento global das mesmas. Hoje em dia, de acordo com as queixas efetuadas pelos professores, a nível nacional, as crianças que transitam para o primeiro ciclo não possuem um bom desenvolvimento da área da autonomia, acabando por condicionar o desenvolvimento de diversas competências a nível global.

No presente capítulo, expomos uma discussão avaliativa e reflexiva em torno do trabalho desenvolvido nos capítulos anteriores, reportando-nos às nossas questões iniciais que pretendíamos ver respondidas e aos nossos objetivos pedagógicos.

1. O que pensam os Educadores de Infância acerca da Autonomia, na Educação Pré-Escolar?

Relativamente à primeira questão de investigação, através da aplicação do questionário conseguimos aferir que as educadoras entendem que a autonomia é um domínio essencial que a criança deve desenvolver de forma saudável, que está interligado a todas as áreas de conteúdo e que por isso deve ser trabalhado diariamente.

2. Qual a perceção que o Educador de Infância possui no que concerne à prática de estratégias que visam o desenvolvimento da Autonomia da criança?

Através dos resultados obtidos, conseguimos compreender que as educadoras dão muita importância à prática de estratégias que visam o desenvolvimento da autonomia. Este domínio é parte integrante da planificação da sala, estando presente, sobretudo, nas rotinas, nas atividades livres ou em todas as atividades estabelecidas. Sendo um conceito que está presente, em todas as áreas de conteúdo, as educadoras assumiram que o trabalhavam todos os dias, pois as crianças revelam grandes dificuldades nesse domínio acabando, por afetar todos os outros.

3. Quais as estratégias que o Educador utiliza para promover a autonomia dos seus alunos?

Através das respostas dadas no inquérito, conseguimos registar que os educadores utilizam como estratégias, atividades relacionadas com as diversas temáticas pertencentes às áreas de conteúdo. As atividades eleitas promovedoras da

autonomia foram aquelas que estão relacionadas com a rotina diária, a expressão plástica, os jogos, o conhecimento do mundo e os recados.

Algumas educadoras expressaram que por vezes torna-se complicado estimular o desenvolvimento deste domínio nas crianças pois as salas não apresentam as condições necessárias, devido à falta de materiais lúdicos, de desgaste, à falta de materiais tecnológicos (ex.: quadro interativo), entre outros.

4. Quais as expectativas dos docentes da Educação Pré-Escolar quanto ao desenvolvimento da autonomia como fator de sucesso para transitar para o 1º Ciclo?

No inquérito realizado, conseguimos aferir que quase todas as educadoras consideram que as crianças, quando transitam para o primeiro ciclo, não possuem um bom desenvolvimento ao nível da autonomia. As educadoras apontam que o sistema de ensino português possui falhas que contribuem para esta situação, entre as quais se encontram: a falta de confiança nas capacidades destas crianças; a pouca participação dos pais; a pouco estímulo dos educadores; e o facto de a educação pré-escolar não ser obrigatória, levando estas crianças à não frequência do jardim-de-infância.

As educadoras revelaram-nos que as atividades onde as crianças possuem mais dificuldades a realizar são: a vestir/despir; a comer sozinhas; a realizar recados; a tomar decisões e a resolver conflitos.

Cada etapa de crescimento tem a sua aprendizagem. Existe um dado momento, na vida da criança, para a aprendizagem de uma certa competência. Como grande parte das crianças não frequentou esta educação especializada, ou chegou tarde ao jardim-de-infância, não desenvolveu certos objetivos que fazem parte desta fase de aprendizagem. Esta situação vai interferir na passagem para o primeiro ano, pois se as crianças têm a vertente da autonomia pouco desenvolvida, acabam por atrasar todas as aprendizagens que devem ser realizadas no primeiro ciclo de estudos.

Como foi mencionado na revisão de literatura, as áreas de conteúdo estão interligadas, e, por isso, a falta de autonomia e de outras competências ligadas à formação pessoal e social, vão interferir e causar um atraso na aprendizagem de competências pertencentes às outras áreas.

Capítulo V – Reflexão Final

Qual a importância que o desenvolvimento da autonomia assume na preparação para a aprendizagem global da criança?

Esta foi a questão de partida que lançou o nosso estudo. Toda a prática desenvolvida girou em torno desta grande questão, no sentido de pautar objetivos para o nosso trabalho e encontrar respostas. Foi um estágio intensivo e todos estes meses de trabalho foram cansativos.

Tive a oportunidade de aprender muito com os participantes da investigação, mas também com a educadora cooperante. Foram incansáveis e mostraram-se recetivos à minha presença em todas as atividades rotineiras. Nos momentos de pausa, houve sempre tempo para a partilha de sorrisos, abraços e carinhos.

Apesar de todos os aspetos positivos que este estágio envolveu, como em todos os projetos, existiram aspetos menos positivos como foi o facto de o mau comportamento da turma ter interferido, muitas vezes, na boa gestão do ambiente da sala, acabando por intrometer-se no trabalho de investigação que estava a decorrer, limitando a minha ação e dificultando a recolha de dados. Contudo, estes aspetos foram contornados e encarados como um desafio interessante.

No nosso entender, este trabalho de investigação não deveria ter, para já, um ponto final. Como em qualquer obra terminada, existem pontos a acrescentar, a reformular, e isso só revela a reflexão concretizada em torno do mesmo e que a necessidade de aprender é infindável. Um dos novos pontos que seria acrescentado a este trabalho está mencionado no tópico *Proposta de Intervenção*. Trata-se de uma sugestão de melhoramento que esperamos conseguir desenvolver num futuro próximo.

Termino, assim, uma etapa de extrema importância na minha formação enquanto futura educadora e professora, mas tenciono manter-me em constante formação e atualização, de modo a conseguir proporcionar momentos de aprendizagem enriquecedores, aos meus queridos alunos.

Considero que existe um pequeno excerto que descreve, na totalidade, todo este meu percurso, e, deste modo, termino esta investigação.

A paciência é amarga, mas o seu fruto é doce.

Jean-Jacques Rousseau

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Vols. 1-2). Lisboa: Editorial Verbo.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ambrósio, S. I. B. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar. Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Austin, T. (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Santiago de Chile/Victoria: Publ. Universidad Arturo Prat.
- Bairos, A. F. O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Barbosa, M. C. da S., & Horn, M. da G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In M. C. Craidy & G. E. P da S. Kaercher (Eds.), *Educação Infantil: pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Barros, L. (2004). *Perturbação de Eliminação na Infância e Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bassi, L., & Giacomini, B. E. (2007, agosto). Reggio Emília: Uma experiência inspiradora. *Revista Criança do Professor de educação infantil*, 43, 5-9.
- Bee, H. (1996). *A Criança em Desenvolvimento* (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, L. (1993). *Managing Teams in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Blacher, J., & McIntyre, L. (2006). Transition from preschool to "Big School". *Research Reflections. EP Magazine*, 56-58.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: o desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- Borrás, L. (2002). *Manual de educação infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vols. 1-2). Setúbal: Marina Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Uma família e um mundo para o bebé XXI. In P. Patrício, J. Gomes & M. Folque (Eds.). *Criança e família na viragem do século* (pp. 115-126). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Calha, A. I. D. (2011). *Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A., Canário, R., & Ferreira, J. (Orgs.). (1996). *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. VI Colóquio Nacional de APELF/AFIRSE. Lisboa: AFIRSE e FPCEUL. Pp. 429-441.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária* (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueira, C. M. P. (2003). *A relação escola-família no 1.º ciclo do ensino básico. Um projecto na área da matemática*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Instituto Politécnico de Lisboa.

Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.

Filgueiras, M. S. C. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Filho, M. J., & Sousa, A. P. (2008, 10 de janeiro). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.

Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

França, G. R., & Pereira, C. A. C. (2008). As contribuições do gestor escolar para a organização dos espaços nas escolas de educação infantil. Retirado de <http://www.psicologia.com.pt>

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Friedmann, A. (2003, julho/setembro). Organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender. *Revista do Professor*, 7(75), 7-10.

Gonçalves, R. (2007). *A rotina na educação infantil*. Acedido em 27 de março de 2016, em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-rotina-na-educacao-infantil.htm>

Hill, A., & Hill, M. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hmel, B. A., & Pincus, A. L. (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310.

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

Horn, M. da G. S. (2004). *Sabores, cores e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Jesus, A. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235.
- Killen, M. (1996). *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences*. New York: Joussey-Bass.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
- Malcata, M. M. L. T. C. B. (1997). *A importância da componente ambiental na socialização da criança: o caso particular do concelho de Portalegre (um estudo exploratório)*. Évora: Universidade de Évora.
- Martins, E. C. (2006). Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos?. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 71-90.
- Martins, E. C. (2009). A escola como espaço gerador de cultura “de” e “para” a cidadania. *PLURES*, 12, 12-31.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, A. (2007, agosto). Arquitetura e educação: Juntas por uma educação infantil melhor. *Revista Criança do Professor de educação infantil*, 43, 19-27.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Monteiro, J. M. M. (1999). *Para uma pedagogia da autonomia – contributos do pensamento de Carl Rogers*. Braga: Instituto de educação e Psicologia.
- Monteiro, M. I. R. (2013). *Memória e aprendizagem na escola inclusiva*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2008). Mothers' and Fathers' Support for Child Autonomy and Early School Achievement. *Development Psychology*, 44(4), 895-907.
- Neil, A. S. (1984). *Liberdade sem medo*. São Paulo: Editora Ibrasa.

- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Nucci, L. P., Killen, M., & Smetana, J. G. (1996). Autonomy and the Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. In M. Killen (Ed.), *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences* (pp. 7-24). New York: Joussey-Bass.
- Nucci, L. P., & Smetana, J. G. (1996). Mothers Concepts of Young Children's Areas of Personal Freedom. *Child Development*, 67, 1870-1886.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). O currículo High-Scope para a educação pré-escolar. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 56 – 85). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2012). *Dicionário dos Valores em Educação*. Porto Alegre: Edições SM.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. M. A. C. (2012). *Um caminho para a autonomia: filosofia para crianças em alunos com NEE*. Beja: Escola Superior de Educação.
- Pereira, A. M. F. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Peres, (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições Lda.

- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente* (A. B. Simões, Trad.). São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Pinto, R. (2007). *Meios e Educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, V. M. B. (2012). *O currículo na valência de creche*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ribeiro, A. M. (2008). *Projecto de promoção da autonomia de crianças e jovens em acolhimento residencial*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Ribeiro, T. A. S. E. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*, 1, 7-24.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Mello, A. M.; Vitória, T., Gosuen, A., & Chaguri, A. C. (1998). *Os fazeres da educação infantil*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sampaio, M. (2009, 9 de julho). O plano de actividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola moderna*, 34, 5-17.
- Sánchez, M. C., & Garcia J. A. (2002). Autoconcepto, Autonomía y Habilidades Sociales en niños de Educación Infantil. In M. Caldera, M. Fernández, A. Díaz, F. Castro & J. Moreno (Eds.), *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 79-89). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Sarmiento, M. (2002). *As Culturas da Infância. Nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Textos de trabalho. Braga: CEDIC.

Santos, C. M. F. (2010). *O dia-a-dia no jardim de infância. Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, A. C. G. (2014). *Ler e contar histórias em contextos de educação de infância – cooperação com as famílias*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Silva, F. S. G. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, M. C. A. (2014). *Autonomia, crianças e organização do espaço: relatos de experiências de intervenção pedagógica em creche e jardim de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Soeiro, D. F. C. (2014). *Como é que no movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2010). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (G. J. de F. Teixeira, Trad.). Brasília: UNESCO. (Obra original publicada em 1996).

Veronesi, A. G. (2014). *A perceção dos professores e direcção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola. Contributos para uma organização aprendente*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Wieder, S., & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167–190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1992a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo do contexto de Jardim-de-Infância.

Projeto Pedagógico (2015/2016) da sala de Jardim-de-Infância.

Anexos