



Campus Universitário de Almada Escola  
Superior de Educação Jean Piaget

Inês Sofia Raposo Almeida

## **Escala de Avaliação das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Doutora Clementina da Conceição Lobato Nogueira

Almada, 2020





**Instituto  
PIAGET**

Campus Universitário de Almada Escola  
Superior de Educação Jean Piaget

Inês Sofia Raposo Almeida

## **Escala de Avaliação das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância**

### **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar / Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Doutora Clementina da Conceição Lobato Nogueira

Almada, outubro de 2020



“O adulto aprenderá com a própria criança, os meios e o caminho para a sua própria educação, isto é, aprenderá com a criança a aperfeiçoar-se como Educador”. (Maria Montessori)



## **Agradecimentos**

**À minha orientadora**, professora Doutora Clementina Nogueira, por ter orientado este relatório e por ter acreditado no valor deste trabalho.

**À professora Rita Alves, Fernando Santos, Helena Ribeiro de Castro**, com quem tive a oportunidade de aprender e crescer “sem muros”.

**Às minhas companheiras** - Adriana, Carolina, Pires, Joana, Marta, Raquel, Patrícia e Pirex - pela amizade, apoio e disponibilidade.

**Aos educadores e professores cooperantes** – Sofia, Marta, Sandra, Alice e Marco - pela sua disponibilidade em confiar e apoiar o trabalho desenvolvido.

**Aos profissionais e especialistas** que colaboraram neste trabalho, as suas colaborações fizeram toda a diferença neste meu percurso.

**Ao Projeto Amanhecer** – Filipa e Lara - que me ajudou a questionar a Educação e me fez acreditar que é possível Educar para a Paz.

**Ao Tiago**, companheiro de jornada, que me apoia incondicionalmente e acredita nas minhas capacidades.

**Aos meus pais Flora e Amantino, às minhas irmãs Filipa e Marta, ao meu cunhado Ricardo e sobrinho Diogo**, grandes responsáveis pela minha formação pessoal, que me acompanham de perto nesta grande caminhada que é a vida.

**A todas as crianças**, que me proporcionaram aprender a ser.

Grata a todos!



## Resumo

O presente relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta uma breve caracterização das Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas e todo o percurso vivenciado durante a prática pedagógica. Neste contexto, tendo por base a experiência em práticas pedagógicas no Método Montessori, surge o tema da investigação, que visou compreender quais as características que o Educador e o Ambiente devem ter para potenciar a autonomia das crianças em idade pré-escolar.

Tendo em conta que os profissionais se deparam com inúmeros desafios na sua prática e que um deles é justamente a capacidade das crianças serem autónomas, pretendeu-se elaborar um instrumento que auxiliasse os profissionais a realizarem uma análise das suas práticas pedagógicas e da organização do espaço, de modo a repensarem se proporcionam condições que promovem a autonomia das crianças.

Para alcançar o objetivo da investigação, recorreu-se à construção de um instrumento. A primeira etapa correspondeu à construção dos itens da escala; para isso acontecer foi necessário uma exaustiva revisão da literatura de modo a identificar as características que o educador e o ambiente devem ter, de forma a potenciar a autonomia das crianças. Na segunda etapa procurou-se validar o conteúdo da escala elaborada na primeira etapa. A escala foi avaliada por especialistas e profissionais da área da educação de infância. Através dos contributos dos mesmos, ajustamos a escala de modo a contemplar as sugestões de alterações propostas.

Assumindo que a promoção da autonomia em jardim-de-infância está dependente das condições proporcionadas pelo educador e pelas condições existentes no ambiente a Escala construída a partir das contribuições de especialistas e profissionais da área pode vir a ser usada por profissionais e estudantes de educação de infância, nos seus contextos. Este instrumento pretende facilitar a observação dos aspetos que devem ser tidos em conta pelos profissionais, a nível da prática pedagógica, no que diz respeito às questões diretamente ligadas à autonomia das crianças.

**Palavras- Chave:** Autonomia, Avaliação, Criança, Educador, Ambiente.



## **Abstract**

The present final report of the Master's in Early Childhood and Basic Education presents a brief characterization of the Supervised Teaching Practices carried out and the entire path experienced during the pedagogical practice. In this context, based on the experience in pedagogical practices in the Montessori Method, the research theme emerges, which aimed to understand what characteristics that the Educator and the Environment must have to enhance the autonomy of children of preschool age.

Bearing in mind that professionals face numerous challenges in their practice and that one of them is precisely the ability of children to be autonomous, it was intended to develop an instrument that would help professionals to carry out an analysis of their pedagogical practices and the organization of the space , in order to rethink whether conditions are provided that promote children's autonomy.

To achieve the objective of the investigation, the construction of an instrument was used. The first stage corresponded to the construction of the scale items; for this to happen, an exhaustive literature review was necessary in order to identify the characteristics that the educator and the environment must have, in order to enhance the children's autonomy. In the second stage, we tried to validate the content of the scale developed in the first stage. The scale was evaluated by specialists and professionals in the field of early childhood education. Through their contributions, we adjusted the scale in order to include the suggested changes.

Assuming that the promotion of autonomy in kindergartens is dependent on the conditions provided by the educator and by the conditions existing in the environment, the Scale built from the contributions of specialists and professionals in the area may come to be used by professionals and students of education in childhood in their contexts. This instrument aims to facilitate the observation of aspects that should be taken into account by professionals, in terms of pedagogical practice, with regard to issues directly linked to children's autonomy.

**Keywords:** Autonomy, Evaluation, Child, Educator, Environment.



# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>IV</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>VI</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>X</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>XII</b>
<b>Índice de Apêndices</b> .....	<b>XII</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>XIII</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I - Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo</b> .....	<b>5</b>
1.1 Contextualização da Prática Profissional .....	5
1.2 Caracterização da Entidade Cooperante em Pré-Escolar .....	8
1.2.1 Caracterização da Instituição .....	8
1.2.2 Caracterização da Sala .....	8
1.2.3 Caracterização do Grupo .....	11
1.2.4 Projeto de Intervenção .....	12
1.3 Caracterização da Entidade Cooperante no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	14
1.3.1 Caracterização da Instituição .....	14
1.3.2 Caracterização da Sala .....	14
1.3.3 Caracterização do Grupo .....	15
1.3.4 Projeto de Intervenção .....	16
1.4 Desenvolvimento da Prática Profissional .....	18
1.4.1 O contributo do estágio para a prática profissional .....	18
1.4.2 A problematização da questão de partida/ tema a partir da prática.....	19
<b>Parte II - Estudo Empírico</b> .....	<b>21</b>
2.1 Enquadramento Teórico / Definição de Conceitos.....	21
2.1.1 Conceito de autonomia.....	21
2.1.2 O Desenvolvimento da Criança e a Construção da Autonomia .....	23
2.1.3. O Papel do Educador/Professor.....	28
2.1.4. O Papel do Ambiente .....	30
2.2 Objeto de Estudo .....	32
2.3 Métodos e Procedimentos.....	33
2.3.1 Construção do Instrumento .....	33
2.3.2 Validade de Conteúdo .....	38
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>45</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>49</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>55</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>65</b>



## **Índice de Anexos**

Anexo I - Declaração dos Direitos de Cópia .....	57
Anexo II – Declaração de Autenticidade .....	59
Anexo III – Declaração de Autorização no Repositório Comum .....	61
Anexo IV – Licença de Distribuição Não Exclusiva.....	63

## **Índice de Apêndices**

Apêndice A – Instrumento Escala de Avaliação (das Condições Promotoras) de Autonomia em Jardim-de-Infância – Versão enviada aos dois especialistas .....	67
Apêndice B - Escala das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância – Versão enviada aos dois especialistas.....	71
Apêndice C – Escala de Avaliação enviada aos Especialistas e Profissionais .....	75
Apêndice D – Carta de apresentação enviada aos Especialistas .....	81
Apêndice E - Carta de apresentação enviada aos Profissionais .....	83
Apêndice F – Instrumento enviado aos Especialistas e Profissionais .....	85
Apêndice G – Síntese da avaliação efetuada por Especialistas e Profissionais .....	91
Apêndice H – Versão Final do Instrumento.....	113

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Aspectos Relevantes da revisão de literatura.....	34
Tabela 2 – Dimensões e Categorias a contemplar na construção dos indicadores de autonomia. ....	36
Tabela 3 – Média da avaliação dos itens.....	41

## Introdução

A elaboração do presente relatório final surge como forma de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da professora Doutora Clementina da Conceição Lobato Nogueira.

O primeiro contacto com o tema da autonomia surge a partir da observação realizada em estágio, no contexto de creche, inserido na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I, no 2º ano da Licenciatura em Educação Básica. Neste contexto existiram certos aspetos que me levaram a questionar qual seria a finalidade da educação de infância. A forma como as rotinas estavam organizadas, os trabalhos que eram propostos às crianças e a forma como a sala estava organizada foram aspetos que despoletaram o meu interesse e questionamento relativamente ao facto de se dar mais primazia às atividades planeadas pelo educador do que às vontades e necessidades do grupo de crianças.

Esta vivência de estágio em contexto de creche impulsionou a observação das relações criança-educador, educador-ambiente, criança-ambiente, levando-me a refletir de que forma a autonomia se relacionava com essas relações. Percebi que a autonomia das crianças deveria ser mais tida em conta como contributo para o seu desenvolvimento integral.

Após terminar o estágio do 2º ano da licenciatura, nesse mesmo ano, em 2016, iniciei estágios em Pré-escolar e 1º ciclo numa Escola Waldorf, inseridos na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II, decorria o 3º ano da Licenciatura em Educação Básica. Esta experiência fez-me acreditar que a educação é a alavanca que move o mundo, abrindo-me o horizonte para novas possibilidades. Surgindo assim o Projeto Amanhecer.

O Projeto Amanhecer foi iniciado a partir das minhas inquietações enquanto futura Educadora/Professora, em conjunto com uma educadora de infância e uma professora de 1.º ciclo. Começamos a reunir-nos de forma informal, mas percebemos que tínhamos que nos envolver com a comunidade educativa e que para tal também necessitávamos de procurar mais informação que sustentasse a nossa prática pedagógica. Assim, de modo a colmatar as nossas inquietações sobre a Educação, visitamos vários projetos alternativos em Portugal, como: *Raízes – Educação Viva, Familiar e Ecopedagógica*, *Associação Enraizar*, *Escola da Esperança*. Após todas estas vivências percebemos que nos faltava informação quanto ao conhecimento das diferentes etapas de desenvolvimento da criança, o que é mais adequado a cada idade, a relação da criança com a natureza. Deparamo-nos com diversos pedagogos em que cada um defendia uma teoria, o que nos fez estudar e investigar. Até que chegamos ao nome Montessori. No ano 2018, decorria a 2ª edição do Curso de Assistente Montessori 3-6 anos, o qual decidi frequentar de modo a compreender mais fidedignamente o que eram os pilares da pedagogia e como era a sua operacionalização. No âmbito deste curso, foi realizado um estágio de observação na *Madrid Montessori School*. Nesta escola, observou-se como funciona uma escola que se rege integralmente pela Pedagogia Montessori: as tarefas das crianças, a sua normalização, o papel dos adultos o cuidado do ambiente. Após todo este percurso de (auto)conhecimento, o Projeto Amanhecer decidiu atuar na zona de Setúbal, nossa zona de residência, em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal, onde continuamos a realizar *workshops* e palestras

para pais e profissionais. Em 2019, participamos no programa “Tenho um bebê e agora?” no Canal S+, onde falamos sobre a potencialidade da Pedagogia Montessori no Sistema Educativo. Não mais paramos de investigar sobre o método Montessori e continuei a minha formação nesta pedagogia, contudo desta vez na faixa etária dos 0-3 anos, de modo a resgatar a minha experiência em contexto de creche, já relatada. Em paralelo a toda esta experiência, realizava-se o estágio em contexto da Prática de Ensino Supervisionada I e II, onde surgiu o tema escolhido através de uma questão levantada pela prática.

A infância é a fase em que o ser humano vai adquirindo autonomia, sendo um processo progressivo que necessita de orientação e apoio. Este aspeto tem vindo a ser frequentemente citado como um dos objetivos essenciais na educação. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 36) “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim-de-infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável”. Compreende-se que para existir construção da autonomia, devem estar presentes certos aspetos, como: segurança, equipamento, materiais, instalações, atitudes, comportamentos e competências, aspetos relacionais do educador para com a criança e com o ambiente. Estes aspetos são traduzidos em condições que o ambiente e o educador devem proporcionar para que as crianças sejam autónomas.

Neste sentido, um dos objetivos do relatório final é identificar as características que o educador e o ambiente devem ter, de forma a potenciar a autonomia da criança. Identificadas estas características, temos também como objetivo construir um instrumento que permitisse analisar as condições de autonomia relativamente à interação educativa entre ambiente, educador e crianças. Partindo daquelas que são as minhas experiências e observações em contexto de pré-escolar e com a colaboração de um painel de profissionais e especialistas, pretendemos chegar a um conjunto de indicadores que operacionalizam as condições necessárias para potenciar a autonomia.

O presente relatório está dividido em duas partes

A Parte I - “Prática Profissional em Contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo”, contextualiza-se a prática profissional nos dois contextos, refletindo sobre os princípios que sustentam a minha prática pedagógica. Neste ponto incluo, a caracterização da instituição, da sala e do grupo, onde foi realizada a prática de ensino supervisionada (PES) e o projeto de intervenção desenvolvido nos respetivos contextos.

A Parte II - “Estudo Empírico”, considera-se importante definir alguns conceitos envolvidos ao tema da investigação. Inicialmente definiu-se uma questão de partida - “Que fatores/aspetos potenciam a autonomia da criança?” – mas existiu a necessidade de derivar para uma outra questão, para efeitos da investigação e nortear o estudo. Assim, surgiu a questão norteadora: “**Quais as características que o Educador e o Ambiente devem ter para potenciar a autonomia das crianças em idade pré-escolar?**”. De modo a conseguir responder à questão foi necessário, numa primeira fase, definir os conceitos que estão implícitos a esta questão. Desta forma, procura-se perceber, primeiramente, o que é a autonomia pois só a partir da definição e compreensão deste conceito,

conseguirei alcançar de que forma este conceito se relaciona com a criança, com o adulto e o ambiente escolar. Pretende-se usar bibliografia para fundamentar o tema de investigação, nomeadamente autores relacionados com os conceitos envolvidos. Exemplos de referências bibliográficas a considerar: decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto; Maria Montessori; Gabriela Portugal; entre outros.

Em seguida, apresento as perguntas de partida, o objeto de estudo e os objetivos da investigação; descrevo a construção do instrumento e a validade de conteúdo, onde se encontram os procedimentos, os participantes e os resultados.

Por último, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas. Nos apêndices, é possível consultar a versão do instrumento enviado aos dois especialistas iniciais, a versão da escala enviada aos especialistas e profissionais, as cartas de apresentação enviadas aos especialistas e profissionais, respetivamente, a escala de avaliação enviado aos especialistas e profissionais e por fim, a síntese da avaliação efetuada por especialistas e profissionais.



## Parte I - Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo

### 1.1 Contextualização da Prática Profissional

A educação é um fenómeno observado em toda e qualquer sociedade. Trata-se da forma como a sociedade transmite os seus valores, cultura, costumes. Esta transmissão parte de grupos sociais, dos familiares, do educador.

A sociedade atual é marcada por profundas transformações: o avanço de novas tecnologias e a rapidez de informação modificaram o modo de ser e de estar das pessoas. O conhecimento científico e tecnológico impuseram novos desafios à sociedade e à educação. Contudo, a escola atual continua a implementar métodos de ensino tradicionais que generalizam as capacidades e o desenvolvimento das crianças como se todas fossem iguais ou como se pretendesse gerar o mesmo “produto”. De acordo com o que foi observado atualmente, na maior parte das salas de aula, apesar do fácil acesso à informação, através das ferramentas tecnológicas, o adulto ainda ocupa o lugar de principal interveniente como se a criança não conseguisse participar ativamente no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Numa sociedade em constante mudança, a educação continua a basear-se no modelo usado na Revolução Industrial, onde os conhecimentos científicos continuam a ser valorizados e quem não está apto é excluído. “Embora a educação seja reconhecida como um dos meios aptos a elevar a humanidade, ela continua sendo apenas considerada como educação da mente calcada sobre antigos conceitos, sem que se pense em dela extrair uma força renovadora e construtiva” (Montessori, 1949, p. 11).

A Educação do ser humano não se resume somente ao que ele “aprende” numa dada etapa do desenvolvimento, mas sim ao que pratica ao longo da vida. A Educação tem que ser pensada como um todo e não fragmentada por Ciclos, onde se aprende somente o que foi estabelecido e convencionado por uma entidade ou país. A Educação é muito mais do que isso e tem que ser vista como um processo que ocorre ao longo da vida.

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. (Delors, et al., 2010, p. 32).

A educação deveria ser uma “ajuda para a vida” e não um meio (escola) para formar pessoas com conhecimentos técnicos para servir o mercado de trabalho e por sua vez servir o estado. Neste sentido, procura-se que cada individuo seja criador das suas próprias capacidades e partindo deste pressuposto se desenvolva, transformando-se num cidadão do mundo. Cada individuo procura incessantemente forma de desenvolver aquilo que precisa, porque só o próprio individuo pode desenvolver as suas próprias capacidades, e por isso defendemos que “todo lo que hacemos com el niño es educacion” (Montanarro, 2018, p. 91).

Nesta perspetiva, Martins (2017) reforça que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (p.12).

Acreditamos que a Escola não é um lugar exclusivo para a aprendizagem académica, mas sim

um espaço onde se adquirem valores e competências através de vivências do dia-a-dia. Defendemos que as crianças são responsáveis pela sua própria aprendizagem e que, neste processo, os conhecimentos são adquiridos de acordo com o seu ritmo e os seus interesses. É necessário olhar para a Escola de uma outra forma: onde o ser é mais importante que o saber. Uma Escola onde ainda são praticadas diretrizes iguais para todos e cujo trabalho das aprendizagens se revela com base na memorização para fazer uma prova que não prova nada é certamente o reflexo de uma sociedade, de uma cultura, ainda desvirtuada.

Educar é algo diferente, não significa apenas transmitir alguém sobre alguma coisa, transmitir-lhe conhecimentos específicos e captá-lo ou formá-lo para executar uma determinada atividade. Educar significa levar alguém a expressar todas as suas potencialidades, assumir a sua condição de sujeito no ato de conhecer, a desabrochar como pessoa livre capaz de se solidarizar com os outros indivíduos (Reis, 1992, p. 20).

A definição mais concreta e sucinta de escola resume-se a um edifício concebido para o ensino de crianças sob as diretrizes transmitidas pelo educador/professor. O professor José Pacheco mestre em Ciências da Educação defende a “Escola não é um edifício. Escola são pessoas. As pessoas são os seus valores, a sua visão de sociedade, a sua visão do mundo. E as pessoas agem em função de princípios. Estes princípios conduzem a uma prática que denota comportamentos que formam atitudes” (comunicação pessoal, março 13, 2017).

O princípio fundamental que rege a nossa prática pedagógica é o do respeito e da confiança nas crianças. Defende-se que ao permitir que a criança explore o mundo que a rodeia e que através das suas próprias experiências e da partilha entre pares, adquira conhecimento nas mais diversas áreas. É através da sua curiosidade, que a criança procura respostas e desperta em si a vontade de descobrir e explorar. Cabe ao Educador criar todas as condições para que cada criança possa explorar os seus interesses e transformá-los em conhecimentos. É visível que uma criança se empenha bastante quando faz algo que gosta, como tal, é fundamental aproveitar o seu interesse e relacioná-lo com outros conteúdos, o que poderá gerar uma maior motivação para a criança. Por outro lado, a criança quando é obrigada a realizar algo sem ter interesse, acaba por sentir frustração e desmotivação. Se queremos crianças confiantes, seguras e felizes temos de as ouvir e dar-lhes as ferramentas necessárias para que se desenvolvam de acordo com o que necessitam. Além disso, as aprendizagens se tornam mais significativas quando são vividas.

Edgar Dale (1972, p. 4), um educador americano, estudou o grau de envolvimento das crianças no processo de aprendizagem. É possível observar através dos seus estudos, que as crianças adquirem maior retenção de conhecimentos através do que fazem. Cada experiência vivida traz à criança uma quantidade enorme de novos conceitos e aprendizagens. Ao respeitar cada indivíduo quanto aos seus interesses, é respeitado também o seu próprio ritmo. Existem crianças que aprendem rapidamente determinados conceitos e outras poderão precisar de mais estímulo ou de mais tempo para se apropriar deles.

Considera-se que cada indivíduo tem necessidades e características diferentes, conforme o seu desenvolvimento. Neste sentido, uma escola deve ser um lugar para todas as crianças. Não deve basear-se na ideia que são todas iguais, mas sim que são todos diferentes.

Reconhece-se que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (DGE, 2019).

A educação pré-escolar é a etapa que antecede a educação escolar: o ensino do 1º ciclo. Contudo, ambas não devem ser vistas de forma isolada uma da outra.

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Martins, et al., 2017, p. 10)

A base humanista referida no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória centra-se essencialmente nos conceitos de Sujeito, Liberdade e Autonomia. Rogers, 1985, citado por Mogika (1999, p. 61), refere que

Na pedagogia e psicologia humanista o ser humano é entendido como um organismo complexo, onde são indissociáveis mente, corpo e sociedade, isto é, ele é um ser bi-psico-social. Além da tendência inata para a liberdade, o ser humano é visto como possuidor de uma tendência natural para a realização, o bem-estar e o crescimento. Ele é intrinsecamente motivado, e deseja crescer e aprender sempre mais sobre o seu ambiente e sobre si mesmo.

Quanto maior a liberdade, maior a responsabilidade. E é nesta perspetiva que “o professor age como facilitador da aprendizagem, dando assistência ao aluno, sem transmitir conteúdo. Ele não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam, visto que o conteúdo advém das suas próprias experiências” (Urban, Maia, & Scheibel, 2009, p. 73).

Defende-se que todas as crianças devem ser respeitadas quanto à sua individualidade. Sendo que um dos pilares defendidos é a autoeducação, pois cada criança tem dentro de si um potencial de desenvolvimento que lhe permitirá construir o seu conhecimento, tornando-se autónoma e independente, desde que o ambiente seja favorável ao seu desenvolvimento. “A educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente”. (Montessori, 1949, p. 16)

## 1.2 Caracterização da Entidade Cooperante em Pré-Escolar

A prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar foi iniciado no dia 17 de outubro de 2018 e terminou a 1 de fevereiro de 2019, decorrendo nos cinco dias da semana, com a duração de 300 horas.

A informação descrita neste ponto foi recolhida através da observação e da informação fornecida pela Educadora e Auxiliares de Ação Educativa.

### 1.2.1 Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada I decorreu numa instituição de ensino público inserida no concelho de Setúbal. O meio envolvente à instituição é conhecido por ser uma zona que carece de atenção social, sendo que a população tem um baixo poder económico.

A escola inclui as valências de Jardim de Infância e 1º ciclo, para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, contando com uma sala de Jardim de Infância e duas salas de 1º ciclo, servindo cerca de 70 crianças.

A instituição tem dois edifícios que se encontram divididos em dois espaços: um destinado ao pré-escolar e o outro ao 1º ciclo. O edifício que se destina ao Pré-Escolar funciona desta forma há 4 anos, até então servia de arrecadação. No caso deste edifício, o seu interior foi renovado de modo a transformar-se numa sala destinada a crianças em idade pré-escolar, embora o edifício seja o mesmo aquando da construção da escola. Neste edifício encontra-se a sala de pré-escolar, uma arrecadação, instalações sanitárias para cada género, destinadas às crianças e outra exclusiva para os adultos. As refeições das crianças de pré-escolar são realizadas no refetório, que se encontra no edifício do 1º Ciclo.

O horário de funcionamento é em regime diurno, com horário regular das 8:30 às 18:00, dias úteis, com exceção nas interrupções da atividade educativa. Das 15:00 às 18:00 funciona em regime de apoio à Família através de Prolongamento. A escola encerra nas férias de Natal, Carnaval, Páscoa e durante o mês de agosto.

A equipa pedagógica da escola é constituída por dois professores de 1º Ciclo de Ensino Básico e uma educadora de infância, sendo que um dos professores de 1º Ciclo assume o cargo de Coordenador, quatro auxiliares de ação educativa e três assistentes operacionais que tem como funções a cozinha e a limpeza.

### 1.2.2 Caracterização da Sala

A entrada no edifício é realizada pela porta principal, a única que possibilita o acesso para o espaço exterior. Existe um pequeno *hall* de entrada, onde se encontram cabides individuais de parede identificados pelas crianças, sendo que existem cabides para todas elas. Embora o espaço reúna as condições para potenciar a autonomia das crianças, existe um bengaleiro vertical ao nível do adulto cuja função é colocar os casacos das crianças. Assim, os cabides apenas servem para colocar as lancheiras das crianças, perdendo-se a oportunidade de se tornarem responsáveis pelos seus próprios

casacos. Como os casacos ficam ao cuidado do adulto este organiza-os de forma a identificá-los, sendo mais eficiente e organizado para ele em vez de o ser para a criança. Neste espaço existe ainda um painel de informações fixado na parede.

A sala de atividades encontra-se depois do *hall* da entrada, quando se entra no edifício. É ampla, contendo o dobro da área, 50 m<sup>2</sup>, prevista no Despacho Conjunto n.º 268/97, permitindo que o espaço esteja legalmente preparado para 25 crianças. Esta sala promove a circulação e livre acesso ao *hall*, às instalações sanitárias e à arrecadação, que se encontram dentro do ambiente da sala de atividades. Estas características físicas da sala permitem ao adulto ter contacto visual sobre todo espaço, o que naturalmente permite um maior controlo e conhecimento sobre o que as crianças estão a realizar ou onde se encontram.

As paredes permitem a fixação de expositores e quadros embora não garantem um bom isolamento térmico e acústico. Por se tratar de um edifício antigo, embora sejam realizadas manutenções com alguma frequência, nos cantos da sala existe uma passagem de ar que vem do exterior devido a pequenos buracos na parede. Consequentemente torna o ambiente interior bastante húmido e frio.

Existem cinco janelas de dimensão média na sala, o que poderia possibilitar uma boa iluminação natural, não fossem estar tapadas pelos cortinados, com autocolantes ou com as precianas baixas. Devido a estas condicionantes as luzes artificiais estão permanentemente ligadas neste espaço. Outro aspeto a realçar é a altura que as janelas se encontram do chão, aproximadamente de um metro, impossibilitando que a maioria das crianças não consigam contemplar o ambiente exterior.

A divisão do espaço de atividades por áreas é notória, sendo mais um indicador da organização e gestão por parte do educador. O mobiliário, o material didático, o material de apoio e o material de consumo estão organizados no espaço pretendendo dar uma intencionalidade educativa aos mesmos. Ao nível do mobiliário, o equipamento mínimo considerado adequado para uma sala de atividade descrito no Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto, está parcialmente contemplado neste espaço. As cadeiras e mesas estão inadequadas para a altura das crianças, assim como as estantes e armários, portanto não cumprem o seu propósito de utilização, considerando que todo o mobiliário “deverá ter uma função formativa junto dos seus utilizadores” (Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto). O expositor para a biblioteca, espelho e recipiente do lixo são frequentemente utilizados pelas crianças. No caso do expositor de parede, o quadro porcelana e a arca, são mobiliários manuseados exclusivamente pelos adultos pelo facto das crianças não chegarem aos mesmos ou por terem outro propósito como armazenar matérias de consumo, no caso da arca. Outros recursos existentes que não são utilizados pelas crianças são o cavalete de pinturas e recipientes para manusear água, embora estejam presentes na sala.

Ao nível do material didático, a lista de equipamento mínimo a considerar no Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto, está parcialmente respeitada. Existe uma diversidade de material como: Jogos de manipulação/ coordenação motora, Jogos de construção, Jogos de encaixe, Puzzles, Material de classificação, Jogos de classificação lógica, Material de carpintaria, Livros infantis, Jogos simbólicos (mobiliário e equipamento da casa das bonecas, vestuário, bonecos), Veículos e Tapete. A maior parte deste material encontra-se bem estimado, tratando-se de material resistente, feito de

madeira o que se torna estimulante e agradável visualmente e ao toque. Nenhum material didático tinha como característica ser multigraduado, permitindo utilização de vários níveis de dificuldade. Por outro lado, todos os materiais são polivalentes, servindo mais do que um o objetivo estando todos eles expostos em estantes abertas de forma acessível, tanto pela forma como se arruma como pela forma como pode ser utilizado.

Ao nível do material de apoio, que visa facilitar o funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar, existe na sala acesso a um computador destinado a este fim. Na totalidade existem dois computadores, um destina-se à utilização por parte das crianças e o outro destina-se à utilização por parte dos adultos.

As crianças têm ao seu dispor e de fácil acesso os seguintes materiais essenciais às suas tarefas diárias: colas, lápis de cera, marcadores, pincéis de vários tamanhos, tesouras, teques e massa de cores (plasticina). Materiais como os papéis de diferentes tamanhos e texturas, o barro, as trinchas, os tecidos, as lãs, as agulhas, os aventais e os rolos estão num armário trancado à chave, o qual só a educadora tem acesso.

O espaço destinado à higiene das crianças contém duas instalações destinadas a cada género com uma boa iluminação natural, não sendo preciso recorrer a luz artificial. Em cada uma destas instalações existem dois lavatórios e uma sanita, sendo que nenhum deles está adaptado para uma criança com dificuldades de locomoção. Para um número total de 24 crianças, existem duas sanitas e quatro lavatórios para 24 crianças. Segundo o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, as instalações sanitárias deveriam ter uma sanita para 10 crianças e um lavatório para 10 crianças. Neste sentido, devia existir nas instalações mais uma sanita que inclusive deveria ter «apoios» para as crianças com dificuldades de locomoção. Outro aspeto de salientar é a ausência de duche, de espelho e de secador para as mãos ou toalheiros. As crianças limpam as mãos ao papel higiénico, que se encontra num suporte fixado junto à sanita. As torneiras não estão adaptadas à faixa etária, são de difícil uso, condicionando a autonomia da criança na sua própria higiene.

O espaço exterior é amplo o que permite o acompanhamento das crianças por parte dos adultos. É de referir que no espaço existe um campo de futebol que serve toda a escola. Existe também uma horta, que faz parte do projeto de sala. Relativamente ao material didático, potenciador de desenvolvimento nas crianças, existem pneus e conjuntos de materiais para brincar na areia ao dispor das crianças (pás, baldes, peneiras). As crianças também têm acesso a uma bola, quando a solicitam ao adulto, pois esta encontra-se na arrecadação, onde as crianças só podem ir com autorização do mesmo. Outro equipamento ao dispor das crianças são os triciclos, existindo um número limitado o que potencia a partilha entre as crianças, embora devido às suas características de desenvolvimento por vezes surgem conflitos por haver um número maior de crianças a querer usar este equipamento, encontrando-se este num número limitado. Existe também uma casinha de plástico onde as crianças realizam múltiplas brincadeiras.

### 1.2.3 Caracterização do Grupo

O grupo de crianças é constituído por 24 crianças, 12 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Deste grupo, 17 crianças já frequentavam o pré-escolar na escola. São 7 as crianças que frequentam pela primeira vez.

Relativamente às idades, o grupo apresenta uma criança com três anos de idade e uma criança com seis anos, representando a minoria grupo. Em seguida, foram contabilizadas treze crianças com quatro anos de idade, constituindo a maioria do grupo. A faixa etária dos cinco anos é representada por nove crianças. Através desta contabilização é possível aferir o número de crianças pertencentes a que faixa etária.

Dentro do grande grupo, as crianças devem ser vistas como seres individuais em formação. Cada uma tem o seu próprio processo de desenvolvimento sendo este influenciado não só ao potencial inato da criança, mas também aos estímulos externos que a conecta com o mundo.

A competência que o grupo de crianças mais carece é a linguística. De uma maneira geral, as crianças têm um vocabulário pobre, usando muitas vezes termos em calão para definir alguma ação ou objeto. Existem cinco crianças que não pronunciam corretamente as palavras, muitas vezes sendo este um constrangimento em momentos de grande grupo. Estas crianças quando questionadas sobre determinada ação que estejam a desempenhar não a conseguem descrever ou descrevem-na com apenas palavras-chave de modo a que se perceba o contexto da ação, muitas vezes sem recorrer ao tempo verbal correto. Das 24 crianças que constituem o grupo, 13 destas crianças falam corretamente, expressam ideias claras e concretas, conseguindo verbalizar a ação que estão a desempenhar.

As competências anteriormente descritas são o reflexo das competências cognitivas. Através do uso da linguagem e da resolução de problemas intuitivas, as crianças começam a compreender a classificação dos objetos. Neste sentido, as crianças que carecem ao nível das competências linguísticas são igualmente as que apresentam uma maior dificuldade em seriar, comparar e organizar, inclusive em nomear as cores, algo que faz parte da vivência do dia-a-dia. Estas mesmas crianças ao nível do jogo simbólico desempenham a ação maioritariamente em silêncio ou verbalizando muito pouco, mesmo quando esta atividade se realiza com mais crianças. É característico da idade o pensamento egocêntrico, defendido por Piaget, notório nas crianças mais novas que se centram muito numa tarefa muitas vezes desempenhando-a do início ao fim, quando interessadas. Todas as crianças destacam-se na arrumação do espaço e onde é possível verificar a ordem pela qual colocam os materiais na estante seguindo uma lógica.

Ao nível das competências psicomotoras é notório a necessidade em recorrer aos diferentes tipos de locomoção como andar, correr, saltar e equilibrarem-se. Mesmo sendo uma regra da sala apenas poderem andar calmamente no espaço de atividades, todo o grupo desloca-se segundo as suas necessidades intrínsecas ao seu desenvolvimento. As crianças que têm dificuldade ao nível da expressão oral, acima referida, apresentam grande dificuldade em identificar e nomear várias partes do corpo, sendo incapazes de associar às respetivas funções.

Ao nível das competências sociais, analisando individualmente as crianças considero que é a competência que muda de forma mais frequente. Todas as crianças transmitem o ser social que são, através do seu carácter e personalidade. Por se tratar de uma fase que apresenta vários períodos

sensíveis ao nível do desenvolvimento, estando a adquirir todos os aspetos que a vão ajudar para a vida, as competências sociais são reveladas consoante as diferentes aquisições cognitivas, linguísticas, existindo muitas oscilações.

No que fiz respeito às tarefas e atividades propostas pelos adultos, as crianças mais novas precisam da orientação do mesmo para desempenhar algumas tarefas mais complexas, e as mais velhas participam, ensinam e ajudam os mais novos na concretização das mesmas. Além de atividades com os materiais, nos momentos não diretivos as crianças constroem também “atividades” mentais, imitando os adultos.

De um modo geral, as crianças estão voltadas para si mesmas sendo um constrangimento a partilha de objetos e a invasão numa tarefa que estejam a desempenhar sozinhos. Neste aspeto, as crianças mais velhas têm outra capacidade de partilha, sendo elas muitas vezes as apaziguadoras de situações de conflitos. Observou-se que todas as crianças gostam de brincar em pequenos grupos ou sozinhas, dependendo muitas vezes de outros fatores externos.

### **1.2.4 Projeto de Intervenção**

O tema do projeto de intervenção da prática de ensino supervisionada foi “Conquistando a Autonomia através dos Sentidos”. Este projeto visa a promoção na autonomia e dos interesses das crianças, partindo da intencionalidade do adulto.

O motivo pela escolha da área de intervenção está relacionado com a problemática detetada por meio da observação realizada em contexto de estágio. Observou-se que as crianças são agentes passivos no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, constatou-se ainda que as crianças, dentro da própria sala, dependem dos adultos para tudo: desde as necessidades básicas, como comer ou ir à casa de banho, até às próprias tarefas sugeridas pelos adultos. Num grupo de crianças, cujas idades são dos 3 aos 6 anos, com diferentes características de desenvolvimento, constato que todas as crianças fazem, o mesmo de igual forma e ao mesmo tempo. Este fator é igualmente perturbador para as crianças e gera um ambiente desequilibrado, onde as crianças são obrigadas a participar em atividades que em nada vão ao encontro das suas necessidades e que são propostas só para cumprir “calendário”. Por esta razão propôs-se um projeto que integre os saberes que as crianças já possuem e contribua ainda mais para o seu desenvolvimento. Para que tal seja possível, tenho em consideração as características de desenvolvimento da criança e o papel da educação pré-escolar na vida da mesma, de modo a respeitar cada criança e promover a sua autonomia para que possa atingir o seu potencial de desenvolvimento.

O projeto “Conquistando a Autonomia através dos Sentidos” tem como objetivo principal potenciar a autonomia e a intervenção das crianças, naquele que é o seu processo de aprendizagem, integrando os seus saberes e interesses. Partindo deste objetivo surgem outros mais específicos:

- Proporcionar condições físicas para que as crianças consigam aprender por elas mesmas.
- Promover a ampliação de vocabulário.
- Promover o aperfeiçoamento dos sentidos.

- Intervir de forma diferenciada.
- Proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas

O meio para concretizar os objetivos propostos são através dos procedimentos e estratégias. Como tal, estabeleci uma ligação com o projeto educativo do agrupamento, o projeto do jardim-de-infância e o projeto curricular de grupo. Integrando e articulando com trabalho já realizado pela educadora, com o grupo. Neste sentido, pretende-se:

- Desenvolver atividades em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.
- Recorrer a materiais manipuláveis, com diferentes texturas e cheiros.
- Usar o diálogo para proceder às atividades.
- Recorrer à horta pedagógica como potenciador de experiências.
- Articular com a saúde escolar, através da sensibilização para boas práticas alimentares
- Articular com as famílias.

A essência deste projeto é envolver a criança num processo de construção conjunta, que lhe permite tomar consciência de si enquanto aprendiz. Assumi a introdução das atividades, de forma intencional, interligando-as entre si com a finalidade de aumentar os conhecimentos das crianças. A maioria das crianças que integraram este projeto vivem num meio desfavorecido de estímulos o que condiciona o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Por este motivo, considero fulcral conhecer as crianças e o seu contexto tendo em vista a adequação do processo educativo. A planificação do projeto foi realizada tendo em conta as características do grupo, o tempo e o espaço em que o mesmo se realiza, proporcionando condições físicas para que a criança consiga aprender sozinha, manipulando materiais preparados para satisfazer as suas necessidades e possibilidades.

No decorrer do projeto, as crianças mencionavam as atividades que desenvolvíamos às famílias. Cheguei a ser abordada por vários pais à porta da escola que me questionavam o que andávamos a fazer, pelos relatos que as crianças faziam em casa. Através das reações, relações e opiniões que as crianças me foram dando ao longo do projeto, mas especialmente na fase final, considero que o mesmo fez a diferença nas suas vidas enquanto seres em desenvolvimento. Embora adquirissem as competências propostas através das atividades, tiveram a oportunidade de o fazer de forma prazerosa e sem esforço.

No decorrer do projeto de intervenção e após o seu término, importa referir que, embora o tema do projeto de intervenção esteja implicado na escolha do tema da investigação, não servirá como instrumento para esta investigação.

### **1.3 Caracterização da Entidade Cooperante no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi iniciada no dia 18 de fevereiro de 2019 e terminou a 7 de junho de 2019, decorrendo nos cinco dias da semana, com a duração de 300 horas.

A informação descrita neste ponto foi recolhida através da observação e da informação fornecida pelo Professor titular de turma, professores coadjuvantes e Coordenador de Escola.

#### **1.3.1 Caracterização da Instituição**

A instituição onde decorreu a prática de ensino supervisionada trata-se de um estabelecimento público, inserido no concelho de Setúbal.

A escola funciona com 12 turmas utilizando o regime duplo (manhã - 8:00h às 13:10h e tarde - 13:15h às 18:25h). Das 12 turmas, duas são do 1º ano, três são de 2º ano, quatro são de 3º ano e três são de 4º ano.

O edifício escolar foi construído segundo o designado Projeto P3, que consiste fisicamente na existência de dois núcleos compostos por três salas cada e áreas comuns, denominadas de “área suja”. Foi aproveitado um dos jardins interiores para uma sala de atividades, designada sala do inglês. Ainda possui uma sala de professores, um refeitório/cozinha, uma biblioteca e duas instalações sanitárias destinadas a alunos e professores, respetivamente.

No exterior foi acrescentado e equipado, pela autarquia, um monobloco para o funcionamento da Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Espectro do Autismo de 1ºciclo. Existe também um outro monobloco para a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A escola é constituída por um espaço exterior nivelado, que na sua maioria tem áreas descobertas, arreira e terra. Existem algumas áreas cimentadas e com chão na zona de ligação entre os portões da escola e a entrada do edifício do 1º ciclo, sendo que estas mesmas zonas são igualmente cobertas. É de salientar que existe uma rampa e escadas que fornecem ligação para o espaço exterior à escola. No espaço exterior é possível encontrar um campo de futebol, destinado às atividades desportivas, um parque infantil, usado exclusivamente pelas crianças que frequentam o 1º ano.

#### **1.3.2 Caracterização da Sala**

A sala destinada à turma do 4.º ano existe desde a construção da escola, pelo que desde então apenas sofreu alterações ao nível chão, da cor das paredes, mobiliário e material didático e de consumo. Salienta-se o facto de a sala ser destinada a duas turmas, uma no horário da manhã, outra no horário da tarde. Devido a este motivo, a disposição das mesas, dos armários, estantes e outros recursos materiais é limitada, pelo que os professores estão condicionados às eventuais alterações necessárias de forma a promover as necessidades do grupo.

A entrada para a sala é realizada pela porta principal ou pela porque que dá acesso direto ao exterior. Dentro da sala encontram-se cabides individuais de parede sem qualquer identificação e que podem ser utilizados pelas crianças, embora não existam cabides suficientes para todas elas. O espaço é delimitado por quatro paredes pintadas de branco. As paredes permitem a fixação de expositores e quadros embora não garantam um bom isolamento térmico. Contudo, uma das paredes é constituída, na sua maioria por uma janela, o que permite uma grande luminosidade natural. Por se tratar de um edifício antigo, embora sejam realizadas manutenções com alguma frequência, nos cantos das janelas existe uma passagem de ar que vem do exterior devido ao seu desgaste. Quando o tempo está quente, a sala também aquece bastante, criando efeito de estufa no seu interior, muitas vezes condicionando o funcionamento das atividades.

As mesas e cadeiras estão dispostas em fila, onde os alunos se sentam atrás uns dos outros, voltados para o quadro de giz. Esta disposição indica-nos uma organização tradicional, centrada no professor. Devido à dimensão da sala, a maior parte da área é ocupada pelas mesas e cadeiras, não permitindo a circulação, ou seja, as crianças têm que permanecer sentadas neste espaço.

Ao nível do material de apoio, existe um computador na sala, além dos manuais das crianças. Quanto ao material de consumo, cada aluno tem o seu próprio material guardado num dos armários da sala, pelo que existe algum constrangimento em se apropriar do mesmo com facilidade. Em relação aos recursos didáticos e aos recursos manipuláveis, são inexistentes. Embora existam recursos nas paredes da sala, os mesmos são destinados às crianças da outra turma.

### **1.3.3 Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças é constituído por 22 crianças, 10 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Neste grupo, apenas uma criança começou a frequentar esta escola este ano letivo, sendo que anteriormente frequentava um estabelecimento de ensino no estrangeiro. As restantes crianças frequentam a escola desde o 1º ano de escolaridade.

A turma é de uma forma geral, assídua e pontual. Todas as faltas dadas pelos alunos são sempre justificadas pelos respetivos encarregados de educação, que fazem um bom acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. A maioria dos alunos vive com os pais. Contudo, existem dois alunos, que semanalmente intercalam a sua residência entre o pai e a mãe. Existem ainda dois alunos que apenas residem com um dos parentes.

De um modo geral, são alunos extrovertidos e têm uma grande necessidade de se relacionar com os outros criando independência da família e maior aproximação aos amigos. As crianças são muito sociáveis e conversadoras. Desejam independência física, testando os limites do corpo.

Ao nível das características psicológicas é notório que se encontram a desenvolver a moral e o sentido de justiça, distinguindo o bem e o mal. Para a construção do seu ser moral, que se está a desenvolver, sentem necessidade de acusar os colegas perante o adulto para verem e aprenderem com as suas reações. Questionam os porquês e sabem aplicar uma boa mentira para não ferir os sentimentos dos outros. Nesta fase de desenvolvimento psicológico, as crianças sentem muita

necessidade de compreender o mundo e o universo, assim como compreender as coisas por si mesmos. Isto acontece, pois as crianças desenvolvem pensamentos lógicos (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 365).

As crianças encontram-se num período sensível da imaginação, pois conseguem imaginar de forma criativa o que não veem. Colocam muitas questões sobre tudo, pois querem entender a sociedade para encontrar o seu lugar nela. Como tal, têm tendência para formar grupos com outras crianças e elegem um líder a quem obedecer, inventam as suas próprias regras, tal e qual como se estivessem a praticar a vida em sociedade.

Quanto ao aproveitamento, é pouco homogéneo. Existem alunos com um desempenho muito bom, no entanto há alguns com muitas dificuldades em obter resultados positivos, devido ao seu comportamento, à falta de atenção, de hábitos de trabalho. Estes alunos beneficiam de apoio pedagógico, sendo contabilizados quatro alunos. Um destes alunos tem malformação craniana com hidrocefalia, condicionante de atraso do desenvolvimento psicomotor (mais marcado a nível motor e da linguagem), de causa genética, presente desde o nascimento e de carácter permanente. Devido à sua patologia de base, apresenta dificuldades académicas e comportamentais com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. É acompanhado em Psicomotricidade, Terapia da fala e Psicologia, pelo CRI. Um outro aluno apresenta um diagnóstico compatível com uma Dificuldade de Aprendizagem Específica com Défice na Leitura e na Expressão Escrita (Dislexia e Disortografia). Apresenta também co-morbilidade com disgrafia. Estes dois alunos beneficiam das medidas: Apoio Pedagógico Personalizado relativamente às alíneas a), b), c) e d); Adequações curriculares individuais e Adequações no Processo de Avaliação no que se refere a: tipos de prova ou instrumento de avaliação; tempo de duração; e local de realização transversal a todas as disciplinas da área de conhecimento.

### **1.3.4 Projeto de Intervenção**

O tema do projeto de intervenção da prática de ensino supervisionada foi “Pegadas para a Cidadania”. O projeto surgiu a partir da análise realizada durante o período de observação. Neste período constatou-se que a disciplina de Estudo do Meio era abordada junto dos alunos de forma expositiva e fragmentada, recorrendo-se apenas ao manual. Por isso, o projeto visa integrar todas as áreas de conteúdo de forma lógica e não fragmentada, de modo a envolver as crianças na construção das suas próprias aprendizagens sobre o mundo e sobre elas mesmas, tendo como principais áreas de intervenção: Cidadania - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável.

As crianças são extremamente atentas e têm uma grande vontade e necessidade de compreender o mundo à sua volta. Neste caso, observei que as crianças são agentes passivos da sua própria aprendizagem, sendo visível as limitações ao nível da sua participação nas tarefas na sala de aula. Tendo em conta a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, aos 9 e 10 anos, precisam de recorrer ao raciocínio, num mundo muito mais abstrato. Nesta fase, a criança precisa planear, pesquisar, inquirir, duvidar.

Neste sentido, o projeto “Pegadas para a Cidadania” visa envolver os cidadãos na problemática da sua qualidade de vida atual e futura. Outro aspeto a relevante é o facto de o projeto ir ao encontro

do Projeto Educativo do Agrupamento e das Aprendizagens Essenciais. Para ajudar a elaboração dos objetivos do projeto, segui dois pontos orientadores: o que pretendo alcançar com o projeto de intervenção e quais as mudanças/desenvolvimento que projeto pode transportar para os seus intervenientes - as crianças. Através da concretização do projeto pretende-se promover mudanças de competências, de valores, de atitudes e comportamentos, e promover o incremento de conhecimento científico. Expandir o conhecimento sobre o mundo, que as crianças tem. Estes aspetos tratam-se da direção do projeto, referem-se à mudança que se pretende alcançar. Partindo dos mesmos tracei os objetivos do projeto que são:

- Diversificar estratégias de aprendizagem.
- Sensibilizar para a proteção do ambiente, no recreio e na sala.
- Valorizar comportamentos de cidadania, que respeitem a sociedade e o ambiente.
- Estimular momentos de discussão e trabalho de grupo.
- Proporcionar o contacto com diferentes experiências.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas foram realizadas em articulação com o professor cooperante e tendo por base o estudo do meio, mas interligando as restantes áreas, como o português, matemática, a expressão plástica, a expressão físico motora e a cidadania. Ao longo do projeto “Pegadas para a Cidadania” defini alguns indicadores que me auxiliaram na análise do progresso do projeto, indicando os avanços obtidos em relação aos objetivos e metas traçados:

- Compreendem o conceito de sustentabilidade.
- Tomam consciência de que os seus atos influenciam o ambiente (ou a qualidade do ambiente).
- Compreendem os seus direitos e deveres enquanto cidadãos face ao ambiente.
- Adotam comportamentos que visam a preservação dos recursos naturais no presente tendo em vista as gerações futuras.
- Adotam comportamentos que visam o bem-estar animal.

Através dos registos e comunicação dos resultados das intervenções do projeto, as atividades, foi possível observar estes indicadores e consequentemente verificar se o projeto estava a ir ao encontro dos objetivos traçados. Outro aspeto a realçar é o uso da *sebenta* como instrumento que “espelha” as aprendizagens que os alunos iam adquirindo. O que me possibilitou a verificação e análise no decorrer do projeto.

## 1.4 Desenvolvimento da Prática Profissional

### 1.4.1 O contributo do estágio para a prática profissional

A Prática de Ensino Supervisionada é parte integrante da formação de educadores/professores, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do futuro docente, através da iniciação à prática profissional.

Considera-se que “a formação do futuro educador deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (Alarcão, 1991). Desta forma, o espaço onde ocorre a prática pedagógica deverá assumir-se como um local de aprendizagem, potenciador de competências, que facilitam ao formando o investimento no seu próprio processo de formação. Neste âmbito, o que se pode constatar é uma dualidade entre o que é a teoria e a prática. A teoria edifica-se na prática e a prática sustenta-se na teoria.

Neste sentido, importa referir que o período de observação inicial do contexto de estágio, possibilita não só conhecer o contexto educativo e compreender como este se articula com toda a comunidade escolar, como também possibilita conhecer as crianças. Este período inicial, permite analisar e refletir acerca daquela que viria a ser a intervenção do estagiário. Considera-se que este período é fulcral para a formação, por me ter permitido desenvolver competências para saber observar, descrever, registar, interpretar e problematizar de modo a que, numa outra etapa, seja possível propor outras opções de intervenção, com a finalidade de superar os problemas e satisfazer as necessidades do contexto. “A formação desenrola-se, assim, naturalmente, numa articulação direta entre questões, dúvidas e problemas suscitados pelas vivências da prática (...)” (Oliveira, 1997, p. 97).

O estágio, parte integrante da formação inicial, é o espaço para direcionar e consolidar as aprendizagens apreendidas ao longo do percurso académico. A prática pedagógica constitui-se parte integrante da formação de educadores/professores, como o centro da formação, o ponto de partida e o desenvolvimento da identidade profissional em início de construção. Compreende-se como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p.18). Define-se ainda, como:

A componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) É a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (Formosinho, 2001, p. 53)

A formação de um educador/professor trata-se de “um processo de transformação que ocorre quando a pessoa passa de um sistema de estruturação do mundo para um outro (...). Não se trata pois, de um processo cumulativo mas antes de um processo transformativo e interrogativo” (Moraes & Medeiros, 2007, p. 24). Este processo inicia-se primeiramente numa perspetiva de estudante, seguidamente com uma formação específica articulando a teoria com a prática e por fim a iniciação na

carreira docente. Sendo que ao longo de todo este processo existe uma formação contínua que não cessa após a iniciação na carreira.

O processo de se tornar educador/professor é longo e exaustivo. Um futuro educador/professor convive com a profissão antes de o ser, por cerca de 12 anos. Este contacto permite criar modelos, absorvendo todo o sistema durante esse tempo. Efetivamente não se nasce professor/educador, mas desde muito cedo existe uma construção deste modelo profissional.

As práticas pedagógicas são assentes numa adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias, entre outras. Onde o educador/professor tem de aprimorar pelo saber-ser e saber-fazer. A prática pedagógica é traduzida por esses dois pilares, centrando-se no desenvolvimento de competências técnicas, assim como competências científicas, éticas, sociais e pessoais. “O professor em formação encontra-se também num determinado estágio de desenvolvimento e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano” (Alarcão & Tavares, Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem., 1987, p. 55). Neste sentido, considera-se desenvolvimento humano numa perspetiva mais abrangente, mais humanizada, que se exprime sobretudo numa conceção e compreensão diferentes dos problemas e das situações. Esta diferença é explicada por uma maior sensibilidade, disponibilidade, flexibilidade, reflexão e empatia perante as mais variadas situações em contexto de prática, ou seja, está-se perante o desenvolvimento no sentido de uma maior integração na resolução de problemas ou situações inesperadas recorrendo-se a uma determinada maneira de ser e de estar, bem como ao saber-ser e saber-fazer.

#### **1.4.2 A problematização da questão de partida/ tema a partir da prática**

No início da minha formação profissional, em contexto de estágio, em creche, inserido na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I, no 2º ano da Licenciatura em Educação Básica, observaram-se as relações entre crianças, adultos e ambiente. Desta observação surgiram algumas inquietações quanto à forma como estas relações eram estruturadas e condicionadas entre si.

Durante o percurso académico e formativo, sobretudo no desenvolvimento da prática profissional, observou-se que a autonomia das crianças não era tida em conta como contributo para o seu desenvolvimento integral. Verificou-se que continuam a implementar métodos de ensino tradicionais que generalizam as capacidades e o desenvolvimento das crianças como se todas fossem iguais. De acordo com o que observamos atualmente, na maior parte das salas de aula, apesar do fácil acesso à informação através das ferramentas tecnológicas, o adulto ainda ocupa o lugar de principal interveniente como se a criança não conseguisse contribuir no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Esta visão da criança como ser passivo também se verifica quanto aos seus interesses e ritmos naturais: na sala, todos comem, dormem e aprendem ao mesmo tempo, nem sempre respeitando os ritmos naturais e as necessidades próprias de cada criança.

O interesse e motivação para compreender a importância da autonomia no desenvolvimento integral da criança intensificou-se no decorrer do estágio em contexto pré-escolar, no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada I. Durante a intervenção no contexto de estágio

observaram-se as práticas profissionais dos adultos presentes no ambiente escolar - educadora e assistentes operacionais - a organização da sala, a gestão do tempo, as atividades realizadas com as crianças, as utilizações de instrumentos organizativos, entre outros. Constatou-se que as crianças, dentro da própria sala, dependem dos adultos para tudo: desde as necessidades básicas, como comer ou ir à casa de banho, até às próprias tarefas sugeridas pelos adultos. Os adultos fazem os trabalhos pelas crianças: recortam, colam, pintam, para que os trabalhos fiquem “mais apresentáveis”. Somente as crianças mais velhas, com 5 e 6 anos, tem um maior poder de ação e participação.

Observou-se, ainda, que as crianças não cuidam do ambiente, por incapacidade de ação, ou seja, não se equaciona sequer que a criança pode limpar o que sujou. Os adultos não permitem que a criança o faça por considerarem ser uma atividade que compete aos adultos. Outro aspeto observado foi o facto de as crianças manipularem os materiais (lápiz, legos, tesouras, entre outros) sem rigor ou qualquer cuidado, quando não são supervisionadas por um adulto, dando-lhes um uso despropositado causando perigo para elas mesmas e para quem está ao seu redor. Tratando-se de um grupo de crianças, cujas idades são dos 3 aos 6 anos, com diferentes características de desenvolvimento, onde se verifica que todas as crianças fazem, o mesmo de igual forma e ao mesmo tempo. Este fator é perturbador para as crianças e gera um ambiente desequilibrado, onde lhe é imposto participar em atividades que em nada vão ao encontro das suas necessidades.

O mesmo foi verificado em contexto de 1.º Ciclo. A utilização de métodos expositivos, o professor e o manual como detentores do conhecimento são aspetos que se verificaram em que as crianças são agentes passivos da sua própria aprendizagem, sendo visível as limitações ao nível da sua participação nas tarefas na sala de aula. Tendo em conta a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, aos 9 e 10 anos, precisam de recorrer o raciocínio. Nesta fase, a criança precisa planear, pesquisar, inquirir, duvidar, aspetos que estão relacionados diretamente com a autonomia.

A autonomia da criança é limitada pela forma que o adulto interage com a mesma e também como o próprio ambiente escolar está pensado para a criança. Daqui surge a questão de partida para a investigação que suporta este trabalho: **“Quais as características que o Adulto e o Ambiente devem ter para potenciar a autonomia das crianças em idade pré-escolar e do 1.º Ciclo do ensino básico?”**.

## Parte II - Estudo Empírico

### 2.1 Enquadramento Teórico / Definição de Conceitos

O presente capítulo do relatório final retrata o enquadramento teórico-conceitual onde são apresentados conceitos e as suas definições, que se tornam fundamentais para a investigação. Devido à sua relação direta com o tema da investigação, estes conceitos são essenciais e fundamentais permitindo uma reflexão do tema em análise.

#### 2.1.1 Conceito de autonomia

O termo “autonomia” pode compreender diversos conceitos. Por isso, pretende-se de forma introdutória e breve salientar a relevância do conceito de autonomia relativamente à educação. De acordo com a sua etimologia, autonomia é uma palavra que deriva dos termos gregos: auto (próprio) e nomos (lei ou regra) (Mogika, 1999). Assim, “a autonomia (...) significa autogoverno, governar-se a si próprio” (Martins Â. M., 2002, p. 24).

Silva (2009, p. 1) refere que este conceito não é “assim tão simples e claro”. A autonomia pode ser definida conceptualmente segundo várias perspetivas, pois é um conceito que em função do contexto, ganha diferentes significados (Hmel & Pincus, 2002). De acordo com Riley (1985, p. 171), o conceito de autonomia é provavelmente tão antigo como as sociedades humanas.

Almost every society worthy of the name has counted independence of thought and action amongst its highest ideals. It is, therefore, pointless trying to trace to any single historical source the concept of autonomy as it understood in current educational discussion. It is a concept, too, which has deep and tangled roots which stretch out into the fields of philosophy, psychology and politics.

Apesar de ser um conceito em que as ações são realizadas pelo indivíduo, ainda assim podem ser influenciadas pelo âmbito social que o rodeia. A autonomia significa “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem. Isso não quer dizer que esta capacidade seja totalmente imanente, desligada da realidade social” (Montandon & Longchamp, 2007, p. 108). Através deste conceito é também possível pensar em autonomia sendo algo que cabe ao indivíduo, mas que está diretamente ligado ao ambiente que o rodeia. Autonomia relaciona-se com o ambiente físico e social, que diz respeito à individualidade de cada um, determinando a liberdade do indivíduo em gerir livremente a sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas.

O conceito de autonomia é transversal na vida do ser humano, mas vai adquirindo diferentes dimensões ao longo da fase de desenvolvimento em que se encontra. Para Montessori (1971), no caso das crianças, o conceito de autonomia pode ser definido como “conquistas de independência, no início, são passos do que se denomina de ‘desenvolvimento natural’.” (p. 99) A independência é a capacidade de decidir sem depender de outras pessoas. Esta capacidade está condicionada pela qualidade e quantidade de estímulos ou obstáculos que estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também está relacionada com a capacitação do próprio indivíduo.

A autonomia tem vindo a ser frequentemente citada como uma das metas essenciais na

educação. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 36) refere

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim-de-infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável.

A infância é a fase em que o ser humano vai adquirindo autonomia, sendo um processo progressivo que necessita de orientação e apoio para um bom resultado. A autonomia é “a capacidade da criança em realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto.” (Koerich, 2012, p. 39).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 26) é mencionado o seguinte:

As competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.

Mogika (1999) 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” (p. 59). Sem uma relação consciente com os limites, não há autonomia e a criança é incapaz de autorregular-se. Segundo John Dewey (citado por Martins, 2002, p. 225), “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”, torna-se um objetivo de vida geral a qualquer ser humano.

Em suma, a noção de autonomia assume diferentes perspetivas no âmbito da educação, podendo assumir as seguintes dimensões:

- Objetivo na educação, um ideal de comportamento individual, o qual tanto educadores como crianças procuram atingir;
- Compreensão acerca do processo de condução do processo de ensino-aprendizagem, que enfatiza a independência da criança e a responsabilidade de tomar decisões;
- Parte integrante de qualquer tipo de aprendizagem, em que a criança deve ser capaz de tomar decisões sobre o quê e o como deve aprender.

## 2.1.2 O Desenvolvimento da Criança e a Construção da Autonomia

O ser humano passa por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida. Cada etapa é marcada pelas suas características e necessidades. Nos subpontos seguintes iremos abordar duas grandes etapas – dos 3 até aos 6 anos de idade e dos 6 aos 9 anos de idade –, correspondentes à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico, e a sua relação com a autonomia.

O período de desenvolvimento que nos focamos corresponde ao período da infância. O ser humano é o ser com a infância mais longa. Este processo ocorre pelo facto do ser humano ter estruturas psíquicas e físicas mais complexas e “sofisticadas”, comparadas com outros mamíferos, por isso demora mais tempo a desenvolver-se. O Homem não nasce definido, ele forma-se. A criança está como que numa preparação para se formar Homem. Desenvolve-se as suas capacidades e potencialidades como preparação para um dia vir a ser um adulto, tal como sugere o seguinte autor.

O termo “desenvolvimento” refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida. Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e segunda infâncias, à medida que o recém-nascido se desenvolve até se transformar num jovem adulto (...) (Smith, Cowie, & Blades, 1998, p. 31).

Salienta-se que no desenvolvimento humano existem períodos de tempo – idades -, onde há uma maior tendência para alcançar um determinado nível de desenvolvimento. Vejamos o seguinte exemplo: é expectável que uma criança aos 4 anos “compreenda histórias e seja capaz de responder a perguntas simples sobre as mesmas” (Mousinho, et al., 2008, p. 301). Contudo, se a criança tiver um “vocabulário reduzido por falta de experiência” irá ter mais dificuldades em consegui-lo (Mousinho, et al., 2008, p. 302). A ausência de um vocabulário rico pode dever-se, por exemplo, a alguma patologia ou à inibição de estímulos, como livros ou diálogo com o adulto. Portanto, a partir deste exemplo, compreendemos que o desenvolvimento da criança está relacionado diretamente com a sua formação. Por “formação”, entendemos que a criança deverá ter alguém corresponsável pelo seu desenvolvimento e construção, além dela própria. A aquisição e desenvolvimento da linguagem é um exemplo claro de uma tendência e característica humana, que a criança precisa de cumprir para se desenvolver.

Todas as aquisições que a criança faz ou manifesta interesse já são um caminho para a autonomia, pois tudo o que a criança mais ambiciona é realizá-lo sozinha. Gruen (1996) defende que “a autonomia é o estado de integração em que uma pessoa se encontra em plena concordância com os seus sentimentos e as suas necessidades.” (p. 17). Como tal, iremos aprofundar esta relação nos subpontos seguintes.

### 2.1.2.1 A Criança dos 3 - 6 anos

A criança, consoante a idade em que se encontra, apresenta características físicas, características psicológicas e necessidades específicas diferentes. O desenvolvimento destas características é ainda mais evidenciado na Infância, da qual a autonomia é parte integrante. “Uma tendência do desenvolvimento é a passagem da dependência para a independência. Obviamente, há uma mudança significativa nas relações interpessoais da criança, da dependência dos outros para uma maior independência e autonomia (Bee, 1987, p. 256)

O desenvolvimento, no seu todo, engloba: o desenvolvimento social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da personalidade (Bee, 1987). Por volta de 3 anos ou mais, a criança também mostra considerável independência e insistência quanto à autonomia (Bee, 1987, p. 223). Concebendo que a autonomia faz parte do desenvolvimento, torna-se necessário compreender de que forma está interligada com cada aspeto do desenvolvimento.

No que diz respeito ao desenvolvimento das aptidões sociais, a criança constrói-se “em-relação” (Mogika, 1999, citado por Silva M. C., 2009, p. 7). A autonomia constrói-se através do outro, na socialização. “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 33). Tudo isto acontece porque a criança tem, nesta fase, um pensamento menos egocêntrico, começa a ter a capacidade de compreender o que outra pessoa está a sentir (empatia), surge uma “consciência emergente de seus próprios estados mentais e os de outras pessoas” (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 290). À medida que a criança vai crescendo, desenvolvendo-se, começa a ter mais consciência de si, do seu pensamento.

A criança vai contruindo mecanismos para afirmar a sua autonomia, como por exemplo, através da linguagem. Entre os 3 e os 6 anos, “as crianças pré-escolares desenvolvem-se rapidamente em vocabulário, gramática e sintaxe” (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 294), possibilitando uma comunicação mais rica e complexa que até então não era tão evidente. Outro aspeto a realçar é a importância do seu desenvolvimento motor para a construção da autonomia da criança. A motricidade grossa e fina vão permitir que a criança tenha um maior controlo sobre o seu corpo, o que a permitirá fazer tarefas cada vez mais complexas, nomeadamente as que lhe dizem mais respeito, como: vestir-se, cuidar de si e do ambiente. “O desenvolvimento das áreas sensória e motora do córtex permitem melhor coordenação entre o que as crianças querem fazer e o que sabem fazer” (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 276). Para a concretização destas tarefas estão habilidades motoras implícitas como o movimento, a manipulação, a coordenação, entre outros. Nestas tarefas realça-se o uso das mãos, tal como Maria Montessori (1949, p. 167) enfatizava, em todas as suas obras, que as mãos são a ferramenta da inteligência. Aqui podemos equiparar inteligência ao desenvolvimento, pois a criança só se desenvolve através de atividade cada vez mais complexas, que lhe permitem um domínio cada vez maior e mais preciso de movimentos e maior controlo do ambiente.

A criança é o construtor da sua própria pessoa: um ser que se está a adaptar ao seu tempo, espaço, a todo o tipo de condições geográficas, climatéricas, culturais e emocionais. A criança precisa

de se desenvolver mentalmente, psicologicamente e fisicamente. Para que isto aconteça necessita de concretizar as suas necessidades, através da conexão com o seu maestro interior – a vontade - que a levará à autonomia.

Ambrósio (1999, p. 2) defende que “ a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida”. É por isso importante e necessário para o desenvolvimento da criança, proporcionar o desenvolvimento da sua autonomia através de tarefas em que a própria criança esteja implicada, como por exemplo tarefas do quotidiano, pois desta forma está a estruturar e organizar o seu pensamento. De acordo com Piaget (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 284), é nesta faixa etária, dos 3 aos 6 anos, que a criança passa a utilizar símbolos, classificar objetos e utilizar lógica simples. Todos estes aspetos surgem nesta idade porque a criança se encontra no estágio pré-operatório. A criança só passará a operacionalizar estes aspetos defendidos por Piaget, se tiver situações no seu dia-a-dia em que os possa praticar ou viver. Em termos práticos, a autonomia proporciona à criança independência e oportunidade de escolha, principalmente no saber-fazer, o que implica uma apropriação do espaço e do tempo.

Gabriela Portugal, citada por Maria do Ceú Roldão (2009, p. 177) defende que:

Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais.

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual.

Em qualquer fase da vida que o ser humano se encontre, - seja bebé, criança, adolescente, adulto ou idoso – existe um elemento comum que é a necessidade de serem seres independentes, embora, tendo em conta as características e necessidades da fase da vida em que se encontra. O processo de independência para uma criança não será o mesmo para um adulto, pois tem necessidades e características diferentes, no entanto, partilham o mesmo objetivo: a capacidade de fazer algo que ainda não fazem e deixar de depender de alguém que faz por ou com eles.

### 2.1.2.2. A criança dos 6 - 10 anos

No período entre os 6 e os 10 anos, sensivelmente, a criança passa novamente por uma série de transformações no seu desenvolvimento, que se evidenciam pelas mudanças das características psicológicas e físicas.

De acordo com Maria Montessori, que observou e estudou o desenvolvimento de crianças durante 50 anos, as crianças deste plano de desenvolvimento estão num período calmo, mas com grandes mudanças a acontecer ao mesmo tempo. Psicologicamente, a criança dos 6 aos 9/10 anos, sente muita necessidade de compreender o mundo e o universo, assim como de adquirir cultura. Enquanto no plano anterior, dos 3 aos 6 anos, absorvia sensações do ambiente, nesta fase tem a necessidade de compreender as coisas por si mesmo. Isto acontece, pois já consegue ter pensamentos abstratos e lógicos que não tinha até aqui. Está como que num período sensível da imaginação, pois consegue imaginar de forma criativa o que não vê. É uma fase onde a criança coloca muitas questões sobre tudo, pois quer entender a sociedade para encontrar o seu lugar nela. Como tal, forma grupos com outras crianças e elegem um líder a quem obedecer, inventam as suas próprias regras, tal e qual como se estivessem a praticar a vida em sociedade. É um ser naturalmente mais extrovertido e tem uma grande necessidade de se relacionar com os outros criando independência da família e maior aproximação aos amigos. Começa a desenvolver a moral e o sentido de justiça, distinguindo o bem e o mal. Para a construção do seu ser moral, que se está a desenvolver, sente necessidade de acusar os colegas perante o adulto para ver e aprender com as suas reações.

Desde o início da sua vida, as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam, influenciam a maneira como ela se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade pessoal vai, assim, progredindo gradualmente ao longo da sequência de interações que a criança vai experimentando nos diferentes contextos em que se insere (Hohmann & Weikart, 1997)

A criança entre os 6 e os 10 anos é mais racional e social, “evolui numa moral heterónoma para uma moral autónoma, onde o respeito mútuo é fundamental para as pessoas estarem no mesmo pé de igualdade. Nesta fase, é igualmente importante que a criança considere necessário a sua própria consciência, sem se deixar influenciar pela opinião dos outros” (Silva A. M., 2016, p. 3). “Os outros” tem em papel fundamental no desenvolvimento social e moral da criança e na construção da sua própria autonomia. A sociedade onde a criança está inserida tem, nestas faixas etárias, um papel com outra relevância:

Na sociedade atual, em constante evolução, cada vez mais heterogénea sob pontos de vista, onde a capacidade de refletir criticamente, de resolver problemas, de efetuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode alhear-se deste facto (Vieira, 1998, p. 23).

A autonomia das crianças não é algo que que bruta de um momento para o outro, vai sendo contruída ao longo da sua vida e mediante a vivências de experiências consigo, com o outro e com o ambiente. Ambiente este que passa em parte pela escola, onde as crianças passam a maior parte do seu dia. Nesta fase do desenvolvimento, é esperado que a criança aos 6 anos frequente o 1.º Ciclo do

Ensino Básico. Este contexto de ensino formal caracteriza-se por ser

a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2006, p. 11).

Nesta perspetiva, a criança deverá ser agente do seu próprio percurso educativo, onde a escola potencia a sua realização. Para que isto aconteça, deverá ter acesso às condições potenciadoras do seu desenvolvimento. Nesta perspetiva, como sempre, ter um ambiente preparado de acordo com as suas necessidades. Sabemos que a criança nesta fase é um ser mais social e ativo, então devemos dar-lhe a oportunidade para selecionar as atividades que lhes interessem. “Podemos então afirmar que na escola, a autonomia pode ser vista como a capacidade revelada pelo estudante de organizar sozinho as suas atividades e projetos, contando com a orientação do professor, escolhendo de forma eficiente as fontes de informação disponíveis e gerindo eficazmente o seu tempo de dedicação ao estudo e a outras atividades” (Silva A. M., 2016, p. 2).

Gabriela Portugal e Ferre Laevers referem o seguinte em relação às crianças em idade pré-escolar, contudo achamos relevante e de acordo com as faixas etárias que estamos a tratar: “Estimular a autonomia das crianças envolve o estabelecimento de um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança. A oferta do máximo de possibilidades de escolha não significa optar por uma prática laxista, sem qualquer obrigação ou autoridade. Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários. A observação das crianças revela bem que, quando têm oportunidade de escolher, fazem-no em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16)

Uma criança autónoma “sabe o que quer, estabelece objetivos, passa rapidamente à ação e alcança bons resultados. Não desiste ao primeiro obstáculo e persiste com vista a alcançar os seus objetivos.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 46). De acordo com Keyes & Ryff (1999, p. 163) citados por (Papalia, Olds, & Feldman, 2006, p. 635) referem que uma das dimensões do bem-estar é a autonomia. Estes autores apresentam as características que um indivíduo deve ser capaz para atingir o bem-estar através da autonomia: “é autodeterminado e independente; é capaz de resistir às pressões sociais para pensar e agir de determinadas maneiras; controla o comportamento por critérios próprios; avalia a si mesmo por padrões pessoais”. Referem também um comportamento de um indivíduo que não é autónomo: “preocupa-se com as expectativas e com as avaliações dos outros; depende do julgamento dos outros para tomar decisões importantes; conforma-se às pressões sociais para pensar e agir de determinadas maneiras”.

Por isso, a educação e a escola, naturalmente os educadores, devem contruir para potencial do desenvolvimento da criança, no qual a autonomia é parte integrante e o motor para a formação de um cidadão pleno consciente e equilibrado.

### 2.1.3. O Papel do Educador/Professor

O processo de construção da autonomia é um aspeto importante para o quotidiano da criança, do qual o educador/professor faz parte.

O educador desempenha um papel fundamental na construção da autonomia das crianças. Conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância: “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (Decreto-Lei n.º241/2001, 2001, pp. 5573 - Anexo I). O educador é quem apresenta a criança ao mundo. É ele a ponte entre o ambiente e a criança. Deve enaltecer as potencialidades da criança, removendo os obstáculos ao seu desenvolvimento. Desempenha um papel de mediador e facilitador por isso não deve ter preconceitos em relação à criança, mas sim ter a capacidade de observá-la para melhor entendê-la de modo a potenciar o desenvolvimento da criança. O mesmo ocorre ao nível do 1.º Ciclo. Conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico: “promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Decreto-Lei n.º241/2001, 2001, pp. 5574 - Anexo II).

Evidencia-se que o papel do educador, terá que ser necessariamente diferente do papel do professor, pois falamos em estados de desenvolvimento diferentes e sabemos que quanto maior é a idade de um ser, mais desenvolvido ele está, mediante as vivências que experienciou. Por isso, e independentemente do grupo de crianças com que o educador e/ou professor irá trabalhar, este deverá ser consciente da sua tarefa e qual o seu propósito profissional. “A preparação para a educação é um estudo de nós mesmos; e a preparação de um professor que deve ajudar à vida, implica bastante mais do que a simples preparação intelectual: é uma preparação do carácter, uma preparação espiritual” (Montessori, 1949, p. 149). Se o educador/professor estiver consciente do seu papel, irá desempenhá-lo com firmeza e da melhor forma possível.

Acontece que, por vezes as próprias instituições limitam aquela que deve ser a missão da educação: “uma ajuda à vida”. Esquecendo-se que a criança tem o seu próprio projeto de vida e que o professor/educador deverá guiar a criança, ajudando-a a construir o seu próprio caminho e não fazer o caminho pela criança, decidindo por ela o que deverá fazer. Assim, a criança irá “tornar-se o seu próprio criador, a sair de si mesmo para poder ser um sujeito que escolhe o seu próprio percurso e não um sujeito que assiste submissão à sua própria produção” (Jacquard, 1988, p. 179)

Gabriela Portugal (Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 64) defende que “se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas atuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças”. O professor/educador deverá dar oportunidade para a criança se desenvolver ao seu próprio ritmo, pois a criança só irá desenvolver-se de forma ótima através das suas próprias escolhas, caso contrário, “a substituição da vontade própria por outra alheia faz-nos perder a capacidade de funcionamento de um modo autónomo” (Gruen, 1996, p. 37). Por isso, o Educador/Professor tem de identificar o propósito inerente às atividades e tarefas propostas por ele. Deverá “pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando 'pontos

de atenção' e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças" (Laevers, 2004, citado em Conselho Nacional de Educação, 2009, p.65). Portanto, cabe ao professor/educador "a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente" (Roldão, 2003, p. 57).

Manuel Barbosa (1999, pp. 96-97), sugere "princípios atitudinais" a adotar na promoção da autonomia e "tarefas de mediação" a realizar pelo educador na promoção da autonomia. No que diz respeito aos princípios atitudinais ou comportamentais, o autor sugere:

- Respeitar a singularidade pessoal do Educando;
- Criar um clima de confiança, segurança e proteção;
- Acreditar na capacidade de auto-organização do educando e nas suas possibilidades de progresso para mais autonomia;
- Reconhecer e aceitar sem culpabilidade as limitações no processo de ajuda;
- Mostrar interesse pelo acompanhamento do educando;
- Ser capaz de dupla escuta: de si mesmo e do outro da relação;
- Reconhecer competência ao educando na resolução de problemas e na tomada de decisões;
- Aceitar pesquisar com o educando as soluções para os seus problemas;
- Dar provas de paciência e perseverança;
- Suscitar interrogações em vez de fornecer receitas;
- Estar disposto a assumir que o educando é o autor e ator da sua vida.

Maria Montessori (1971, p. 218) refere: "Enganar-se-ia pois o professor que pensasse que poderia preparar-se para a sua missão apenas por meio de estudo e alguns conhecimentos. Antes de mais são-lhe exigidas determinadas atitudes de ordem moral". O educador/professor tem o compromisso de ir mais profundamente. Quanto maior é o compromisso, maior é o respeito que emana do educador/professor para a criança. E isto faz com que a criança se sinta valorizada e conseqüentemente procure ser melhor.

A criança ainda se está a formar enquanto pessoa e por isso necessita de adultos que lhe ensinem os valores para viverem em harmonia com a sociedade. O papel do adulto é determinante. É ele o orientador da criança, terá que mostrar-lhe o que pode ou não pode, de que forma, porque sim e porque não. Ensinar através do seu próprio exemplo. Para que isto seja concretizável, o adulto tem que olhar para a criança como um ser em desenvolvimento e que está a aprender a construir-se enquanto cidadão.

A água para formar um rio necessita de margens, pois sem elas o rio não se conseguiria formar. Com a criança acontece o mesmo. As margens do rio são os seus Educadores, que servem para ampará-la e limitar o seu percurso. Os limites não são uma questão pessoal, não se trata de impor a vontade do adulto sobre a criança, mas ajudá-la a atuar. Os limites são muito importantes para formação da personalidade da criança. Temos que deixar para trás a ideia de que dizer-se "não" vai surtir resultados negativos para a criança. Quando se impõem limites estes devem ser planeados pensando no bem comum e planeados somente dessa forma.

O professor é o representante daquilo que transporta, das suas ações, da sua cultura. Por tudo isto deve ser uma pessoa consciente das suas capacidades e potencialidades assim como das suas

limitações. A partir do momento em que o Professor se envolve emocionalmente com os seus alunos ele transforma-se assim num agente educativo em mudança, mudança esta que irá impactar no atual sistema de ensino. “Sê a mudança que queres ver no mundo”, já dizia Gandhi. Professores/Educadores têm que ser o exemplo, praticar aquilo em que acreditam porque só assim é possível proporcionar o desenvolvimento do potencial da criança.

#### **2.1.4. O Papel do Ambiente**

O ambiente tem uma grande influência sobre todos os seres vivos, desde as plantas ao ser humano, no entanto, a espécie humana necessita de um ambiente mais sofisticado para se desenvolver do que os restantes seres vivos. O ambiente é um fator determinante na formação da personalidade do Homem que é construída através das características genéticas inatas (temperamento) e do contacto com o meio ambiente (carácter).

O ser humano carrega em si características naturais, que transporta no seu código genético e outras que adquire por influência do que está ao seu redor – o ambiente. “Por lo tanto es cierto que no se puede conocer bien ningún ser viviente si no se le observa en su ambiente natural.” (Montessori, 2016, p.41). Outro autor que já havia evidenciado a influência do ambiente no desenvolvimento do ser humano foi Lev Vygotsky, ao defender “que só há desenvolvimento tipicamente humano se a pessoa for exposta a uma cultura, apropriando-se das crenças, valores, tradições e habilidades do grupo social ao qual pertence (Rodrigues & Melchiori, 2014, p. 4).

O Homem não nasce definido. A criança ajusta-se a ser Homem do seu espaço e do seu tempo. Ela é o reflexo da cultura de acordo com o período da história em que nasceu. Necessita de se adaptar ao ambiente, para sobreviver. E para isso, precisa de se desenvolver num ambiente adequado a cada etapa de desenvolvimento.

Maria Montessori enaltece a importância do ambiente preparado para formação do ser e apresenta-nos a ideia que o ambiente preparado para a criança deve ser um espaço físico e psicológico desenhado para promover oportunidades à criança para aprender através de experiências pessoais e poder construir a sua personalidade. Deve responder às necessidades físicas, intelectuais, sociais e espirituais da criança. “Dar al niño lo que necesita para vivir.” (Montessori, 2016, p.45). Por isso, deve ser um ambiente seguro, que promova o bem-estar, o movimento, a independência, ordenado, limpo, belo e iluminado.

A atmosfera de classe deveria “levar à aprendizagem”. Isto significa que, sempre que adequado, cada criança pode se envolver espontaneamente com objetos e atividades que a interessam. (...) Tal ambiente não vem empacotado e pronto para ser utilizado. Não se pode comprá-lo de um fabricante de materiais escolares. Os ambientes eficazes de aprendizagem podem requerer reorganização constante do espaço da sala de aula para permitir a movimentação dos alunos, acesso aos materiais e uso prático do espaço. (Wadworth, 1987, p. 135)

Os materiais fazem necessariamente parte do ambiente. Como tal, apresentam-se sendo uma variedade de estímulos com um propósito que levará à aprendizagem, adequados às necessidades da

criança e promovendo o seu desenvolvimento. Maria Montessori (2017, pp. 50-51) apresenta a importância dos materiais para o desenvolvimento da aprendizagem, como também as características e uso das próprias mobílias assim como da importância da própria movimentação no espaço. Propõem que todo o ambiente deve ser cientificamente desenhado, proporcional à medida e força da criança e autocorretivo. Através da manipulação e repetição do uso do material, a criança alcançará não só a aprendizagem, como resiliência, maior controlo sobre si mesma, o que significa que os materiais ter um propósito indireto na construção da autonomia.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 26).

O ambiente deve ser ajustado a cada grupo de crianças, por isso não devem haver duas salas iguais. Todas as alterações que possam ser realizadas no ambiente em prol do grupo e das necessidades individuais de cada criança tem impacto no seu desenvolvimento. A respeito disto Gabriela Portugal (2020) refere,

Sabemos bem que o ambiente (...) pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. Ou seja, tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas (p.57).

A relação física entre a criança e o ambiente é fundamental, contudo não pode ser separada da relação humana em que a criança e o adulto estabelecem. Também esta relação humana faz parte do ambiente. O educador/professor é responsável por proporcionar um ambiente potenciador do desenvolvimento da criança, mas para isso “precisa de ser ativo ao criar um ambiente que funcione para si mesmo e para os alunos” (Wadworth, 1987, p. 135). O educador/professor é quem prepara o ambiente para a criança e para ele mesmo, pois é ele quem conhece as características de desenvolvimento da criança e, a par disso, conhece cada uma das crianças com quem trabalha, não esquecendo que se deve conhecer a si mesmo também. Por isso, existindo um bem-estar de todos os intervenientes da ação educativa, crianças e adultos, e reunidas as condições físicas favoráveis para um ambiente harmonioso e potenciador de desenvolvimento das capacidades da criança, haverá com certeza um “ambiente humano” catalisador de aprendizagens.

Em suma, o educador deve construir uma ponte entre o seu mundo e o mundo da criança e essa ponte é precisamente o ambiente preparado, onde o material é a estrada que ajudará a criança a percorrer essa ponte. O adulto cria o ambiente preparado no qual a criança pode desenvolver as suas potencialidades e se autónoma.

## 2.2 Objeto de Estudo

O presente estudo surgiu de uma necessidade de dar respostas a questões levantadas sobre determinadas situações observadas e experienciadas sobre esta temática da autonomia. Neste sentido, advém a pergunta inicial - *“Quais as características que o Adulto e o Ambiente devem ter para potenciar a autonomia das crianças em idade pré-escolar e do 1.º Ciclo do ensino básico?”*.

Posteriormente à definição da pergunta inicial, surge a necessidade de se definir o objetivo que irá nortear o estudo. Partindo da inquietação sentida em relação ao tema, já enunciada a cima, pretendeu-se traduzir num instrumento, condições para a promoção da autonomia e que ajudasse o adulto a refletir sobre a existência dessas condições na sua sala, com recurso à literatura existente sobre a temática. Para além disso, não conhecendo ou não existindo nenhum instrumento que ajudasse o adulto a analisar as condições de autonomia relativamente à sua interação educativa com o ambiente e com as crianças, numa perspetiva formativa de autoanálise e autoavaliação, surgiu a motivação para a construção e validação deste instrumento, colmatando uma necessidade por nós sentida.

Através da literatura e do estágio, compreendemos que as crianças em idade pré-escolar e 1º ciclo apresentam características distintas, o que inviabilizava a construção de um único instrumento que englobe estas duas etapas. Devido às características deste trabalho, tomamos a opção de criar uma nova pergunta de partida que dará início ao presente estudo, focando-nos na educação pré-escolar.

Assim, a pergunta que norteia este estudo é a seguinte: ***“Quais as características que o Educador e o Ambiente devem ter para potenciar a autonomia das crianças em idade pré-escolar?”***. O objetivo do estudo surgiu a partir desta questão e “enuncia de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às suas questões de investigação”. (Fortin, 2000, p. 99). Assim, partindo desta questão, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Identificar as características que o educador e o ambiente devem ter, de forma a potenciar a autonomia da criança.
- Construir e validar uma Escala de Avaliação das Condições de Autonomia, para ser utilizada por profissionais da área da educação de infância.

## 2.3 Métodos e Procedimentos

A proposta é construir e validar um instrumento de avaliação relativamente às condições promotoras de autonomia em Jardim-de-Infância. A construção de um instrumento abrange quatro etapas: “definição do conceito ou comportamento a ser medido; formulação dos itens do instrumento, desenvolvimento de instruções para os respondentes e o teste de confiabilidade e da validade do instrumento de medida” (Lobiondo-Wood & Haber, 2013).

### 2.3.1 Construção do Instrumento

O instrumento de avaliação pode ser definido como “ (...) um conjunto de itens, questões ou situações, mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar” (Almeida & Freire, 2010, p. 134). O processo metodológico é parte fundamental para a fiabilidade e validade na elaboração de um instrumento, por isso importa descrever o processo de recolha, análise, seleção e organização desse conjunto de itens do instrumento a construir e a validar.

A elaboração do instrumento centra-se na criação de uma escala que visa medir o grau de autonomia das crianças em jardim-de-infância. Através da utilização da escala, pretende-se que o educador observe e verifique se existem condições para o desenvolvimento da autonomia. Tornando-se um instrumento de autoavaliação, que pretende compreender em que medida o educador e o ambiente limitam a capacidade da criança fazer (ser autónoma). O educador “tornando-se [...] um avaliador do seu próprio desempenho, a autoavaliação docente tem por principal finalidade [...] fazer com que [...] tomem consciência das suas práticas, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho”. (Cassettari, 2014, p. 184).

O processo de construção da escala iniciou-se a partir de consultas bibliográficas de modelos teóricos existentes sobre a temática a abordar, para encontrar aquilo que seriam os indicadores importantes para a promoção de autonomia. No decorrer de diversas pesquisas, não foi encontrado nenhum instrumento que facultasse a informação pretendida. Devido a este facto, procedeu-se à elaboração dos indicadores e construção de um instrumento de raiz. Contudo, em termos teóricos deu-se particular atenção a alguns instrumentos e documentos já existentes, que serviram de base para a construção dos indicadores. Assim foram revistos “A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância” (Portugal & Luís, 2016), “Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria” (Bertram & Pascal, 2009), Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto e Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Partindo da literatura de referência, para identificar possíveis indicadores, foram encontrados aspetos relevantes sobre o tema, contudo, estes aspetos referem-se a um discurso não operacionalizado de autonomia. Para a construção da escala, necessitávamos de criar indicadores ou princípios que operacionalizassem o conceito de autonomia. Como tal, não encontrando nenhum instrumento semelhante ao que pretendíamos construir e, do mesmo modo, não encontrando indicadores de autonomia, decidimos sistematizar alguns aspetos relevantes sobre a mesma, os quais

podemos nomear de princípios de autonomia.

Tabela 1 – Aspetos Relevantes da revisão de literatura.

Aspetos Relevantes – Princípios de Autonomia	Autoria
<p><b>Organização de um ambiente</b>, enquanto suporte do desenvolvimento curricular. (p.17)</p> <p>Apropriação de um ambiente rico e estimulante por parte das crianças, gera oportunidades para a criança <b>participar e decidir</b>. (p.17)</p> <p>As crianças devem <b>conhecer o espaço</b> para conseguir utilizá-lo de forma autónoma. (p.26)</p> <p>As crianças desenvolvem a sua autonomia nos contextos sociais, nas <b>relações e interações com os outros e com o meio</b>. Assim, constroem referências que lhes permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar os outros. (p.33)</p> <p>As crianças têm que ter a possibilidade de fazer <b>escolhas e tomar decisões</b>. (p.36)</p>	<p>Ministério da Educação, 2016</p>
<p>O <b>ambiente deve estar preparado</b> para existir atividades ricas e estimulantes através de objetos manipuláveis, que permitam a criança conseguir estruturar-se, desenvolver-se. (p.95)</p> <p>O <b>educador</b> deve criar as <b>condições</b> que a criança necessita para se desenvolver e não as reprimir. (p.99)</p> <p>O <b>educador</b> deve respeitar a criança e <b>não deve interromper alguma atividade</b> que a criança esteja a desenvolver só porque é a sua vontade. (p.101)</p> <p>O <b>educador é um exemplo</b> para as crianças, por isso deve <b>conhecer-se a si mesmo</b>. (p.105)</p> <p>Os <b>materiais apropriados</b>, sensorialmente atraentes, e que permitam a sua manipulação, são um meio que capta o interesse da criança e consequentemente a torna ativa. (p.105)</p> <p>A <b>organização do ambiente</b> exterior é a expressão de uma organização interna. (p.106-107)</p> <p>O <b>ambiente</b> estar concebido para que as <b>crianças se movimentem</b>. (p.109)</p> <p>O <b>ambiente que facilite</b> a expansão do ser em desenvolvimento, na medida em que os <b>obstáculos sejam reduzidos ao mínimo possível</b>: é o ambiente que capta as energias, porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta. Ora, o <b>adulto também faz parte do ambiente</b> e deve <b>adaptar-se às necessidades da criança</b>, bem como torná-la independente, a fim de não servir-lhe de obstáculo e de não substituí-la nas atividades através das quais se efetua o seu amadurecimento. (p.124)</p> <p>O educador deve permitir que a criança faça por si mesma, não dependendo de si para agir. Deve ser um ser pouco diretivo e nada autoritário, de modo a permitir que a criança atue por si mesma. (p.124-125)</p> <p>O outro conceito do <b>ambiente material adaptado às proporções do corpo da criança, móveis pequenos de todos os tipos</b>, exatamente como a mobília de uma casa moderna, ao <b>alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam</b>. (p.125)</p> <p>No <b>ambiente da criança tudo deve ser medido</b>, além de colocado em ordem, e que da eliminação da confusão e do supérfluo nascem justamente o interesse e a concentração. (p.135)</p>	<p>Montessori, 1971</p>

<p>A criança não pode ser autonomia se não tiver um ambiente preparado para que o seja. (p.207)</p> <p>O ambiente é constituído por dois aspetos: <b>ambiente físico/material e ambiente humano</b>. Ambos são necessários. O educador é parte integrante do ambiente e gestor do mesmo. Deve ter um papel de orientador das crianças no ambiente, <b>não basta preparar para a criança objetos de formatos e dimensões adequados a ela — é necessário preparar o adulto para ajudá-la.</b> (p.219)</p>	
<p>A dimensão Autonomia engloba os <b>comportamentos do educador</b>, relacionados com o <b>grau de liberdade dado às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação</b>. Estão englobadas nesta dimensão as ações do adulto que proporcionam à criança liberdade para escolher e determinar a direção da atividade que pretende realizar; comportamentos que demonstram respeito pelo trabalho e ideias da criança e os julgamentos que faz perante o produto final da sua atividade; a oportunidade que proporciona ou não para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; e, os comportamentos que estimulam a participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras (p.69)</p>	<p>Portugal &amp; Luís, 2016</p>
<p>No âmbito da relação e da ação educativa, o <b>educador de infância</b> relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a <b>promover a sua autonomia</b>. (p.43)</p> <p>A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, 10 de Fevereiro) consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e estabelece o seguinte: A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, <b>favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo</b>, livre e solidário (capítulo II, artigo 2º). (p.45)</p> <p>Escala de Observação do Empenhamento do Adulto/ Categorias de Ação: Autonomia – trata-se do <b>grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias</b>. Trata-se ainda do modo como o <b>adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental</b>. (p.138)</p>	<p>Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, 2009</p>

Os aspetos apresentados na tabela a cima tratam-se de um conjunto de aspetos relevantes, sistematizados a partir da revisão da literatura. Devido à extensão de informação existente sobre autonomia, decidimos recolher os aspetos que melhor expressavam de que forma a autonomia se poderia verificar. Nomeamos estes aspetos como princípios de autonomia, pois consideramo-los a nossa base de fundamentação para a construção de princípios que operacionalizassem as condições de autonomia. Neste sentido, decidimos analisar os aspetos tratados na tabela a cima, com a finalidade de formular os indicadores. Entendemos que antes de formular os indicadores, deveríamos definir que dimensões são fundamentais para a verificação de condições de autonomia.

Compreendemos que existem duas grandes dimensões presentes: o espaço físico - que se traduz no ambiente e no contexto - e o espaço humano – o educador como gestor do grupo, relação educador-criança. Realçamos que associadas a estas duas dimensões estão, aspetos subjacentes às

mesmas, que do ponto de vista teórico podemos designar por categorias. As categorias são definidas por nós como condições em que a autonomia se pode verificar/desenvolver/promover, partindo posteriormente para a sua operacionalização, através dos indicadores. As categorias surgem da sistematização dos autores que foram enunciados no *Capítulo II – Estudo Empírico*, que contemplam o que na generalidade a literatura diz que é a autonomia e as condições de autonomia das crianças, assim como da tabela 1 e da observação realizada em contexto pré-escolar. Partimos do pressuposto que se tratam de condições que são necessárias existir no que diz respeito à promoção de autonomia (Tabela 2).

Tabela 2 – Dimensões e Categorias a contemplar na construção dos indicadores de autonomia.

Dimensões	Categorias
Ambiente	<b>Segurança</b> – ambiente seguro para existir autonomia.
	<b>Instalações</b>
	<b>Equipamentos</b> – condições do equipamento interior/mobiliário e exterior
	<b>Materiais</b> - didáticos, desperdício, desgaste
Adulto	Atitudes, comportamentos e competências
	Aspetos relacionais com a criança
	Aspetos relacionais com o ambiente

Definidas as categorias consideradas indispensáveis na promoção da autonomia das crianças, passamos à elaboração mais detalhada da operacionalização dos indicadores levando-nos à questão de como é possível verificar a autonomia em contexto de sala. De acordo com Flávia Vieira (1998, p. 47): “um dos obstáculos que se coloca à investigação em autonomia – e, conseqüentemente, à sua conceptualização e operacionalização –, diz respeito à dificuldade em estabelecer os indicadores que refletem a sua presença. Por outras palavras, como se traduz a capacidade de gestão da aprendizagem?”. Partindo do princípio enunciado pela autora, existem dois conceitos por nós entendidos como subjacentes que são por um lado o educador promover a autonomia, por outro ser a criança a conquistá-la, a fazer por si mesma.

Aquela que tem sido a nossa observação em contexto da prática pedagógica, parece que vive numa autonomia contida, ou seja, por um lado existe um controlo por parte do educador que impede a criança fazer por si mesmo (ser autónoma) e por outro lado o próprio espaço impede o desenvolvimento da autonomia ao estar mais preparado e pensado para a ação do educador do que propriamente para a ação da criança. O autor Philippe Perrenoud (2001, p. 97) evidencia que,

existe um certo paradoxo, que privilegia uma certa forma de autonomia de modo a facilitar os interesses dos sujeitos dominantes (adultos), contudo, ao mesmo tempo, a criança é limitada para que ela sirva aqueles que são os interesses do dominante, aquele que controla os processos.

Por “processos” entenda-se por exemplo: comer sozinho ou liberdade para ir à casa de banho. É através destes processos que se evidencia se existe um desenvolvimento da autonomia. Nos últimos anos a palavra autonomia é considerada um elemento chave na construção do cidadão.

O educador é um agente facilitador da promoção da autonomia das crianças. Se o educador for

um agente que represente um obstáculo à autonomia, é certo que irá impedir o desenvolvimento integral da criança.

Gabriela Portugal e Helena Luís (2016) referem que a autonomia está relacionada sobretudo com os comportamentos do educador.

A dimensão autonomia engloba os comportamentos do educador, relacionados com o grau de liberdade dado às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação. Estão englobadas nesta dimensão as ações do adulto que proporcionam à criança liberdade para escolher e determinar a direção da atividade que pretende realizar; comportamentos que demonstram respeito pelo trabalho e ideias da criança e os julgamentos que faz perante o produto final da sua atividade; a oportunidade que proporciona ou não para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; e, os comportamentos que estimulam a participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras. (p. 69)

Neste sentido, consideramos importante definir que os indicadores teriam que ser abrangentes numa perspetiva metodológica e/ou pedagógica, de modo a serem compreendidos por diversos profissionais independentemente da metodologia utilizada pelos mesmos. Consideramos, ainda, que devem estar previstos tanto no ambiente físico como no ambiente humano certos aspetos, sob o ponto de vista das condições que o educador e o espaço devem proporcionar à criança.

Em termos teóricos, a pesquisa de possíveis indicadores foi direcionada para a identificação das práticas dos educadores relativamente à promoção da autonomia e quais seriam as condições materiais e humanas que favoreceriam o grupo de crianças para que estas sejam autónomas. Outro aspeto relevante sobre a construção dos indicadores seria que espelhassem a operacionalização da autonomia e que qualquer profissional pudesse refletir sobre a sua atuação e sobre o seu espaço. De acordo com os autores referidos neste capítulo, resultam um conjunto de 29 indicadores, que espelham a ação do educador para proporcionar condições de autonomia em contexto de jardim-de-infância (Consultar Apêndice A). Os indicadores tratam também de aspetos relacionados com o espaço, como os materiais e o mobiliário.

Após a elaboração dos indicadores, surge o próximo passo na concretização da escala. Trata-se da elaboração da classificação dos indicadores, ou seja, de que forma os indicadores serão verificados. Devido às características desta escala, o mais apropriado seria ter uma escala em que o educador respondesse o quanto concordaria com o indicador. Assim, a escala apresenta vários níveis que traduzem melhores ou piores condições de autonomia, sendo que para cada indicador existem 4 níveis: 1) Inadequado, 2) Mínimo, 3) Bom, 4) Excelente.

Através do preenchimento da escala, o educador compreende em que medida está a proporcionar autonomia ao grupo de crianças. Com recurso à observação do ambiente e das suas próprias práticas, pode preencher o instrumento e refletir sobre os aspetos que pode alterar no ambiente e em si mesmo.

### 2.3.2 Validade de Conteúdo

A validade de conteúdo refere-se à apreciação do instrumento, ou seja, se o mesmo está de acordo com os aspetos do estudo e “resulta do julgamento de diferentes examinadores especialistas, que analisam a representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir” (Raymundo, 2009, p. 87).

#### a) Procedimentos

Um passo importante na fase inicial da validação do conteúdo foi a decisão em relação às dimensões a avaliar. Definiu-se como critérios para a validade de conteúdo a Clareza e a Representatividade dos itens. A Clareza reporta-se ao nível de clareza com que o item foi redigido. Quanto à Representatividade refere-se à possibilidade de o item representar o conteúdo sobre o qual a escala incide, ou seja, o item deve estar relacionado de forma direta com o que a escala avalia.

Os critérios de avaliação, definidos como clareza e representatividade foram realizados a partir da análise semântica que tem como objetivo verificar se os itens podiam ser compreendidos, avaliados e, por tanto, validados pelos juízes. O procedimento foi realizado a partir de uma escala de Likert de 5 níveis para investigar a Clareza e Representatividade de cada item, possibilitando a análise de conteúdo pelos juízes, nos quais: 0 – não é claro/representativo; 1 – pouco claro/representativo; 2 – parcialmente pouco claro/representativo; 3 - parcialmente claro/representativo; 4 – é claro/representativo. Desta forma, construiu-se uma escala de avaliação do instrumento com os parâmetros a cima descritos, onde foi deixado um espaço para os juízes pudessem “redigir sugestões para melhorar o item ou fazer comentários” (Alexandre & Coluci, 2011, p. 3064). Sugerindo-se que a avaliação seja feita de forma individual e independente pelos juízes. Assim, foi elaborado um documento que permitisse a concretização dessa avaliação, ao qual nomeamos de Escala das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância (Consultar Apêndice B).

Salienta-se que o processo de validação passou por uma primeira fase em que duas especialistas professores, doutoras e docentes do ensino superior, fizeram uma primeira revisão. Procedeu-se a esta pré-avaliação, no sentido de verificar se a conceção da escala estava perceptível a quem a fosse avaliar. Após a análise da apreciação realizada por estes dois especialistas procedeu-se à reformulação e reestruturação da escala para enviar a outros juízes externos. A escala aplicada aos dois especialistas iniciais tinha como objetivo ser uma pré aprovação do instrumento com a finalidade, de posteriormente ser apreciada por outros peritos da temática tratada na escala.

Neste sentido, importa definir a qualificação e o número de participantes no estudo. A literatura apresenta várias perspetivas quanto a estes critérios.

Lynn (1986) recomenda um mínimo de cinco e um máximo de dez pessoas participando desse processo. Outros autores (Haynes, Richard, & Kubany, 1995) sugerem de seis a vinte sujeitos, sendo composto por um mínimo de três indivíduos em cada grupo de profissionais selecionados para participar. Nessa decisão, deve-se levar em conta as características do instrumento, a formação, a qualificação e a disponibilidade dos profissionais necessários. (Alexandre & Coluci,

2011, p. 3063).

Posteriormente, procedeu-se ao envio da escala e à solicitação da sua apreciação, junto dos peritos. Após este processo, sucedeu-se a análise da avaliação efetuada pelos juízes e à reestruturação da escala com base nas sugestões apresentadas pelos mesmos.

## **b) Participantes**

De acordo com Fuka e Pasquali (2002, p. 4), citados por (Martins, Oliveira, Silva, Pereira, & Sousa, 2004, pp. 48-49),

a análise teórica dos itens consiste em obter a opinião de especialistas, sobre o assunto para verificar se eles representam de maneira adequada os constructos; consiste ainda na análise semântica, em que membros da população para a qual o instrumento será utilizado opinam sobre a sua compreensão.

Por isso, a seleção dos participantes do estudo é de extrema importância e há que ter em consideração certos critérios como a experiência e a qualificação dos mesmos. Outros critérios relevantes segundo a literatura são: “ter experiência, publicar e pesquisar sobre o tema; ser perito na estrutura conceitual envolvida e ter conhecimento metodológico sobre a construção de questionários e escalas” (Alexandre & Coluci, 2011, p. 3064). É também relevante incluir-se no grupo de participantes “pessoas leigas potencialmente relacionadas com a população do estudo” (Alexandre & Coluci, 2011, p. 3064).

Para se realizar a análise de conteúdo deste instrumento seguiu-se o procedimento relatado por Rubio et al. (2003) que sugerem que seja identificado um painel de especialistas na área, bem como um painel de não-especialistas mas para quem o tema em análise seja pertinente.

Partindo destes pressupostos, os indicadores foram apresentados, primeiramente, a dois especialistas, professores de ensino superior na área da Educação, tal como referido no tópico anterior, para que fossem por eles apreciados, numa perspetiva de avaliação interna. As suas sugestões foram tidas em conta, e por isso, algumas modificações dos itens foram feitas de forma a preparar o instrumento da forma mais clara possível para ser então, posteriormente, apresentado ao painel de especialistas e não-especialistas.

Assim, foram identificados quatro especialistas, docentes do ensino superior e investigadores na área da educação pré-escolar de quatro instituições de ensino superior politécnico.

Relativamente aos não especialistas foram escolhidos cinco educadoras de infância com experiência superior a 10 anos e que desenvolvem a sua atividade profissional com grupos de crianças em idade pré-escolar. As cinco educadoras trabalham em instituições distintas e com diferentes metodologias. Uma das educadoras segue o método Montessori e trabalha numa instituição particular, que se regue por essa metodologia. Outra educadora segue o MEM (Movimento da Escola Moderna) e trabalha com crianças com necessidades educativas especiais, como autismo e síndrome de down, numa IPSS. As restantes três educadoras não se regem por nenhum método específico, uma trabalha numa escola pública, outra numa privada e a outra numa IPSS.

O processo do pedido de colaboração dos participantes foi iniciado através de uma carta de apresentação para cada grupo (especialistas e profissionais), adequando a linguagem a cada um deles. A carta explica o objetivo do estudo; explica a razão pela qual o especialista e profissional foi escolhido; descreve o instrumento e a sua forma de cotação/resposta; explica o formulário de resposta (Consultar Apêndice C e Apêndice D). Contém ainda “definições conceptuais que deram origem ao instrumento, as dimensões envolvidas e o modelo de medida usado” (Alexandre & Coluci, 2011, p. 3064).

O contacto com os especialistas e profissionais foi realizado via *e-mail*, no qual foi enviado a carta, a escala de avaliação e o instrumento (Consultar Apêndice E e Apêndice F). No documento relativo à escala, estão explícitas as instruções sobre como avaliar cada item, o instrumento como um todo e como preencher os parâmetros de avaliação – clareza e representatividade.

## **c) Resultados**

### **i) Avaliação dos Especialistas e Profissionais**

A escala completa, formada por 33 itens, foi enviada a um grupo de quatro especialistas e cinco profissionais. Inicialmente, pretendia-se aplicar a escala a cinco especialistas e a cinco profissionais, perfazendo um total dez pessoas, contudo, devido à indisponibilidade de um dos especialistas contactados, faltou-nos essa apreciação. Ainda assim, foram consideradas mais do que cinco especialistas, sendo que recorremos a dois especialistas, professores de ensino superior na área da Educação, para uma primeira apreciação da escala.

Os especialistas e os profissionais realizaram a avaliação item a item e da escala na globalidade. Os pareceres de cada participante foram sistematizados num único documento, que pode ser consultado no Apêndice G, de modo a compreender de forma mais clara todos os comentários, sugestões e avaliação que fizeram da escala de acordo com os dois critérios sugeridos – clareza e representatividade. Neste documento é possível verificar que cada grupo (especialistas e profissionais) é identificado com uma cor, de modo a reconhecer os contributos efetuados por cada um.

As apreciações dos especialistas e dos profissionais são subjetivas podendo, portanto, conter enviesamentos. Por outro lado, este tipo de validação não exclui outros procedimentos que por limitações de tempo e do objetivo a que o trabalho se propõe não serão desenvolvidos. De notar ainda que poderão existir outros itens/indicadores que estejam omissos no instrumento não obstante os especialistas serem convidados a pronunciar-se sobre outros indicadores que considerem eventualmente necessário incluir.

De modo a analisar os resultados da classificação atribuída aos itens pelos especialistas e profissionais, realizamos em forma de tabela, a média da classificação atribuída a cada item. A escala utilizada para a classificação dos itens, trata-se de uma escala de Likert de 5 níveis (0-4), onde “0” corresponde à pontuação mínima, ou seja, o item não é claro/representativo e “4” corresponde à pontuação máxima, ou seja, o item é claro/representativo.

Tabela 3 – Média da avaliação dos itens.

Itens	Clareza			Representatividade			Média do Conjunto
	Especialistas	Profissionais	Média	Especialistas	Profissionais	Média	
1	3	4	3,5	3	3,6	3,3	3,4
2	3,5	3,8	3,7	3	3,8	3,4	3,5
3	3,5	3,6	3,6	3	3,4	3,2	3,4
4	3,3	4	3,6	3,3	4	3,6	3,6
5	3	4	3,5	3,3	3,8	3,5	3,5
6	3,3	4	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6
7	3,3	4	3,6	3,5	3,8	3,7	3,6
8	3	4	3,5	3	3,8	3,4	3,5
9	3	4	3,5	3	3,8	3,4	3,5
10	2,8	4	3,4	2,5	3,6	3,1	3,2
11	3	4	3,5	3,3	4	3,6	3,6
12	3,5	4	3,8	3,5	4	3,8	3,8
13	3	4	3,5	3,5	3,8	3,7	3,6
14	2,5	3,8	3,2	3	3,4	3,2	3,2
15	3	4	3,5	3,3	4	3,6	3,6
16	3	4	3,5	3	3,8	3,4	3,5
17	3,3	3,8	3,5	3,3	4	3,6	3,6
18	2,8	3,8	3,3	2,8	3,6	3,2	3,2
19	2,8	3,8	3,3	2,5	3,6	3,1	3,2
20	3,3	3,8	3,5	3,3	3,6	3,4	3,5
21	2,8	3,2	3,0	3	3,2	3,1	3,0
22	3,3	3,8	3,5	3,5	3,8	3,7	3,6
23	3	4	3,5	3,3	4	3,6	3,6
24	3	4	3,5	3,3	3,2	3,2	3,4
25	3,5	3,2	3,4	3,5	3,2	3,4	3,4
26	2,3	4	3,1	1,8	4	2,9	3
27	3	3	3	3,3	3,2	3,2	3,1
28	2,8	3,8	3,3	3	4	3,5	3,4
29	3,3	4	3,6	3,5	4	3,8	3,7
30	2	4	3	2	4	3	3
31	2	4	3	2	4	3	3
32	1,8	4	2,9	2,5	4	3,3	3,1
33	2	4	3	2,5	4	3,3	3,1

Na generalidade, os itens foram classificados com um nível bastante elevado, 3 e 4, nos dois critérios – clareza e representatividade. São raros os itens que foram sinalizados com 2, 1 ou até 0. Observamos, através da informação disposta na tabela, que a escala é mais valorizada pelos profissionais do que pelos especialistas, o que poderá significar, uma vez que se dirige a estes, que estará ajustada aos mesmos. Através destes resultados compreendemos que a maioria dos indicadores necessitam de ter alterações e para isso seguimos os contributos sugeridos tanto pelos especialistas, como pelos profissionais, para a melhoria da escala.

De acordo com alguns especialistas existem aspetos que necessitam de uma reestruturação, como a aplicação da escala e a sua organização. Os aspetos relativos à aplicação da escala relacionam-se com a sua extensão, o elevado número de itens e os níveis de avaliação da escala. Quanto aos aspetos relacionados com a sua organização constatou-se que o conteúdo dos itens não estava disposto de forma organizada e sequencial, ou seja, agrupar os itens que tratam do mesmo aspeto, como por exemplo: edifícios; espaços exteriores à sala; espaço de sala.

Devido à extensão da escala, foi sugerido integrar itens que tratassem da mesma temática, excluir itens idênticos ou excluir itens que fossem demasiado óbvios. Atendeu-se à sugestão de ter duas grandes dimensões, ainda que os indicadores não estejam equilibrados em número e conteúdo nessas mesmas dimensões. Privilegiou-se manter os indicadores considerados pertinentes, ao invés de ajustá-los, compilando dois indicadores no mesmo, de modo a reduzir o número de itens da escala, acabando por lhe alterar o significado. Consideram-se todos os itens importantes, por esse motivo optou-se por agregar alguns que representavam os mesmos aspetos, contudo na maioria dos itens isso não foi possível fazer. Ainda assim, os itens foram estruturados de forma a ter uma estrutura mais coerente.

Quanto à alteração sugerida em relação aos níveis de avaliação da escala, considera-se que ao alterar a escala de 4 níveis para 5 níveis existirá uma tendência, de quem preenche, responder ao centro, enquanto numa escala com 4 níveis, a pessoa terá que necessariamente optar por tomar uma posição mais focada para o inadequado ou adequado.

Um dos especialistas (especialista C) sugeriu ainda a criação de mais um grupo: o grupo criança-criança. Embora se reconheça que a relação criança-criança é também promotora da autonomia, optamos por não criar este grupo, contudo integramos novos itens a respeito do mesmo.

Considera-se que “grupo das interações educador-criança” é uma das duas grandes dimensões da escala. Por isso, a escala será reformulada e conseqüentemente este grupo ficará com mais indicadores, assim como teremos em consideração outros aspetos específicos referidos por outros especialistas e profissionais. Contudo, teremos em conta a extensão da escala e o seu foco, que são as condições de autonomia que o adulto proporciona e não construir um instrumento que fomente um modelo de educação/pedagogia, mas sim integrar uma perspetiva mais ampla dessa relação.

Quanto aos contributos dos profissionais centraram-se mais na intervenção pedagógica do educador e na sua relação com o espaço e com o grupo de crianças, no que diz respeito à autonomia. Tendo em conta a prática dos profissionais, as sugestões passaram pelo acréscimo de indicadores relativamente à circulação da criança por diferentes espaços.

Em suma, os contributos dos especialistas passaram mais pela operacionalização da escala, ou seja, de que forma o conteúdo do instrumento está adequado a ser usado por profissionais, enquanto, que os contributos dos profissionais passaram mais pela integração de mais indicadores relativos à autonomia da criança no espaço e em relação à articulação deste aspeto com a família.

## **ii) Resultado Final após tratamento de dados**

Apresentamos em apêndice (H) a versão final do instrumento, que resulta da integração das sugestões pertinentes dadas pelos especialistas e profissionais e algumas alterações ou mudanças que foram necessárias fazer no documento enviado aos especialistas e profissionais.



## Considerações Finais

Este relatório final evidencia o resultado de um trabalho de pesquisa e investigação, refletindo as inquietações que foram sentidas nos estágios da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que me levaram a sentir a necessidade de imergir nas condições promotoras de autonomia. Desta forma, torna-se relevante refletir sobre o contributo da PES para o desenvolvimento profissional.

A Prática de Ensino Supervisionada constitui-se parte integrante da formação de educadores/professores, como o centro da formação, o ponto de partida e o desenvolvimento da identidade profissional em início de construção. Compreende-se como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

Considera-se que “a formação do futuro educador deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (Alarcão, 1991). Desta forma, o espaço onde ocorre a prática pedagógica deveria assumir-se como um local de aprendizagem, potenciador de competências, que facilitam ao formando o investimento no seu próprio processo de formação. Neste âmbito, o que se pode constatar é uma dualidade entre o que é a teoria e a prática. A teoria edifica-se na prática e a prática sustenta-se na teoria.

A componente prática, o estágio, integrante neste processo, é muitas vezes destronada pelas práticas pedagógicas do orientador cooperante, impossibilitando transpor alguns aspetos que foram sendo edificados ao longo do percurso de formação. Um desses aspetos é justamente as condições de (não) autonomia observadas nos contextos de estágio. Esta foi a grande razão para a escolha do tema.

Assim sendo, neste relatório propôs-se a criação de uma escala de avaliação das condições promotoras de autonomia em jardim-de-infância, partindo da questão norteadora:

- *“Quais as características que o Educador e o Ambiente devem ter para potenciar a autonomia das crianças em idade pré-escolar?”.*

De forma a responder a esta questão, tivemos em conta cada objetivo estabelecido:

1 - Identificar as características que o educador e o ambiente devem ter, de forma a potenciar a autonomia da criança.

2 - Construir e validar uma Escala de Avaliação das Condições de Autonomia, para ser utilizada por profissionais da área da educação de infância.

Após uma detalhada revisão da literatura e com base naquelas que são as nossas experiências através da prática de ensino supervisionada, compreendemos que o ambiente e o educador teriam que cumprir certas características de forma a potenciar a autonomia da criança:

- O espaço deve ser pensado e estruturado de acordo com o grupo de crianças, de modo a desenvolver o seu potencial.

- Os aspetos do espaço físico, como os materiais (brinquedos, jogos, didáticos, manipulação, entre outros), o mobiliário (cadeiras, estantes) e instalações sanitárias (torneira, sanita, sabonete, papel) devem ter um propósito funcional, estando adequados às capacidades físicas das crianças e

acessíveis de modo a promover a utilização autónoma.

- O espaço deve estar equipado para promover as necessidades da criança, estando preparado para as crianças, caso necessitem, descansarem ou tomarem e prepararem refeições de forma autónoma.

- O Educador é quem tem o papel de apresentar o funcionamento do espaço físico e orientar as crianças, caso necessitem, de modo a proporcionar à criança uma maior independência na sua posterior utilização.

- O Educador deve ser uma pessoa consciente da sua missão, por isso deve observar o grupo para compreender as suas necessidades. Deve saber o momento em que deve intervir, respeitando o tempo em que a criança está concentrada numa atividade, permitindo que a criança escolha por si e confiando que a mesma é capaz. Assim irá contribuir para a independência da criança.

- O Educador precisa de ter um ambiente organizado, estruturado e pensado para a criança. Deve comportar-se como modelo a seguir e as suas ações e intencionalidades devem projetar aspetos que ele quer que as crianças adquiram e desenvolvam.

- O Educador tem que ser uma pessoa flexível, disposta à constante mudança de modo a proporcionar o ambiente mais adequado às crianças.

- O Educador deve promover a participação das crianças, pois elas são o principal agente das suas próprias aprendizagens. Por isso, deve-lhes conceder espaço para que resolvem conflitos autonomamente.

- O Educador é parte integrante da vida da criança, tal como a família, por isso deve estar em consonância com a mesma, defendendo sempre o melhor para a criança.

Desta forma, concebemos o ambiente e a forma de atuar do educador como peças chave para a promoção da autonomia.

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças. Neste processo, levantam-se desafios aos adultos educadores que passam pela atenção à perspectiva da criança (cognições, emoções, motivações...); compreensão da diversidade das infâncias (cultura, desenvolvimento, vivências...); procurando articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais. (Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 64)

Considera-se fundamental o educador conhecer a criança, as suas características, necessidades e potencialidades de modo a promover o seu pleno desenvolvimento. De modo a auxiliar a criança no seu processo de construção, o educador deve permitir que a criança satisfaça as suas necessidades em cada uma das fases de desenvolvimento. Este aspeto passa sobretudo pelo desenvolvimento da autonomia da criança, existindo um ambiente adequado para que isso possa acontecer.

Após a análise destes aspetos passamos à fase seguinte deste trabalho, que foi a elaboração da escala, onde foi necessário passar por várias etapas. Neste sentido, a primeira etapa na elaboração

do instrumento iniciou-se com a elaboração dos itens, indicadores de autonomia. Em seguida, procedeu-se à avaliação por especialistas e profissionais, no caso docentes de ensino superior e educadoras de infância. Posteriormente, foi realizada uma apreciação das sugestões dadas sobre a escala apresentada.

Concluindo-se o processo de construção, validação e reestruturação da escala, construída a partir das contribuições e classificação atribuída por especialistas e profissionais da área, considera-se que a mesma pode ser utilizada por profissionais e estudantes de educação de infância, nos seus contextos.

A escala de avaliação das condições promotoras de autonomia trata-se de um instrumento que foi elaborado com o propósito de ter utilidade para os profissionais da área da educação de infância, contribuindo para as suas práticas pedagógicas. Considera-se que esta escala irá proporcionar aos profissionais:

- Ampliar a sua visão relativa às condições promotoras de autonomia;
- Proporcionar uma reflexão sobre a sua prática pedagógica;
- Encorajar à mudança, tendo como visão norteadora a autonomia das crianças;
- Conceber a sua prática pedagógica contemplando as condições promotoras de autonomia.

Todos os aspetos mencionados só são possíveis de concretizar através da observação do ambiente, do espaço, da prática pedagógica do profissional. Contudo, mais do que observar, o profissional necessita de saber o que observar. Ao utilizar a escala, terá um documento norteador do que deve observar. Ao observar irá refletir, para melhorar o seu desempenho. Pretende-se que se trate de um instrumento que impulse: observar – refletir – planejar – agir.

Tal como já referido, pretende-se que o instrumento venha a ser usado de modo a facilitar quais devem ser os aspetos a serem observados de modo a promover a autonomia das crianças. Para isso, recomenda-se a leitura dos itens antes da observação. Cada item tem uma descrição sucinta do mesmo e um texto explicativo para o tornar mais claro. Sugere-se para efeitos de preenchimento do instrumento, que seja efetuado enquanto o espaço está a ser utilizado por parte das crianças. Se isto não for possível, sugere-se que o preenchimento do instrumento seja realizado no final do dia, o mais próximo possível do período de observação.

Deste modo, para utilizar o instrumento, aproveitando o seu máximo potencial, é necessário que o profissional tenha em consideração os seguintes aspetos:

- Ser o mais sincero no preenchimento do instrumento, pois só assim conseguirá tirar o melhor partido do seu papel enquanto agente promotor das condições de autonomia;
- Conceber que proporcionar melhores condições de autonomia é parte integrante o seu trabalho;
- Ser o maior crítico do seu trabalho e estar disposto a alterar a sua prática, com base na sua autoavaliação e reflexão;
- Ser coerente com o seu trabalho, focando-se no seu desempenho.

Durante a conceção do instrumento fomos percebendo que a observação tem um papel de extrema importância para a prática pedagógica. Compreendemos que o educador tem que saber observar. Através dessa prática irá aperfeiçoar o seu trabalho, adequar a melhor estratégia para o

grupo de crianças. Pois através da observação, conseguirá perceber quais são as necessidades do grupo, não esquecendo a individualidade de cada criança.

Evidencio que esta investigação me despertou interesse em aprofundar outros assuntos relativos à autonomia. Nomeadamente, as condições promotoras de autonomia em 1º Ciclo, que estava previsto inicialmente neste trabalho, mas que devido limitação de tempo não foi possível.

Considero que este relatório foi marcado por diversas limitações, nomeadamente a pouca experiência para realizar uma investigação desta dimensão, a obtenção de respostas por parte dos especialistas e profissionais em tempo útil e a carência de alguma bibliografia acerca de alguns assuntos do tema.

Durante este meu percurso de construção pessoal e profissional, considero importante a capacidade de questionar a minha própria prática para desta forma conseguir encontrar soluções de modo a conseguir sempre melhorá-la e responder da melhor forma às necessidades das crianças. Para que isto aconteça é essencial ser possibilitada a oportunidade do estudante em formação possa ser autónomo, de forma a traçar o meu próprio caminho. Nesta lógica, requer-se uma atitude ativa que promova novas perspetivas e novas aprendizagens no decorrer do processo formativo.

Ao longo do meu percurso como estudante sempre me questioneei sobre a forma de como o sistema de ensino estava organizado. Acredito que a criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem e vejo o professor como seu orientador, mas enquanto estudante só comecei a sentir isso recentemente, na licenciatura. Mais tarde e agora no papel de futura educadora/professora acredito que chegou a hora de colocar em prática todos os conhecimentos que adquiri, sem esquecer a premissa de que *um bom professor é estudante toda a vida*. Pois, há que estar sempre atual, informado.

O caminho é longo cheio de desafios e de forma a melhor enfrentá-los é ser-se persistente e ter sempre em mente a razão pela qual escolhi este caminho. A razão pela qual quis frequentar este curso foi para utilizar as competências adquiridas ao longo do mesmo em prol das crianças com que irei trabalhar. Por tanto irei utilizar toda a vivência e ensinamento que tenho vindo a adquirir de modo a utilizá-la como ferramenta auxiliar na minha vida pessoal e profissional.

“Uma sociedade que depende cada vez mais das competências de autonomia e cidadania dos seus elementos para governar num contexto de mudança acelerada e da complexificação dos problemas, precisa certamente duma escola com nova utilidade” (Barbosa, 1999, p. 81).

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. Em J. Tavares, *Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas* (pp. 69-77). Universidade de Aveiro .
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alexandre, N. M., & Coluci, M. Z. (julho de 2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16, pp. 3061-3068. Obtido em 26 de março de 2020, de [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000800006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000800006&script=sci_arttext)
- Almeida, L., & Freire, T. (2010). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças em idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto Escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Barbosa, M. (1999). Para construir uma nova utilidade da escola: Educar para a autonomia e Preparar para a Cidadania. Em M. Barbosa, *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania* (pp. 79-112). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Bee, H. (1987). *A Criança em Desenvolvimento*. (R. A. Pereira, Trad.) São Paulo: Harper & Row do Brasil. Obtido de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3226130/mod\\_resource/content/1/Livro%20-%20A%20criança%20em%20desenvolvimento%20-%20Bee.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3226130/mod_resource/content/1/Livro%20-%20A%20criança%20em%20desenvolvimento%20-%20Bee.pdf)
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Obtido em 10 de abril de 2020, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. Em D. Boud, *Developing student autonomy in learning* (pp. 17-39). Londres: Kogan Page.
- Cassettari, N. (2014). Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, pp. 166-197.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. CNE - Conselho Nacional de Educação. Obtido em 4 de outubro de 2019, de [http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Dale, E. (1972). *Building a learning environment*. Bloomington: Phi Delta Kappa Foundation. Obtido de <https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/edgar-dale-and-the-cone-of-experience/>
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Kornhauser, A. (3 de Julho de 2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: Faber-Castell. Obtido de [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_00001095](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_00001095)

- 90\_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\_import\_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d%3F\_%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/482
- DGE, D.-G. d. (21 de Agosto de 2019). *Currículo/Educação de Infância*. Obtido de Direção-Geral da Educação (DGE): <https://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>
- Engel, G. I. (2015). Texto 1: A Investigação-acção. Em D. D. Costa, *Investigação-Ação Noções Básicas* (pp. 6-12). UP-ESTEC. Obtido de [https://www.academia.edu/12584736/A\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o\\_No%C3%A7%C3%B5es\\_basicas](https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas)
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação, XI*, pp. 17-29.
- Ferreira, C. A., & Oliveira, C. (Dezembro de 2015). Auto-Avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: preceções de professores portugueses. *Estudos em avaliação educacional, 26*, pp. 806-836. doi:<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.3592>
- Ferreira, M. (2009). Estratégia de intervenção pedagógica em alunos com dificuldades de aprendizagens específicas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, pp. 7-18.
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (Jul/Dec de 2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación, 43*. Obtido em 3 de janeiro de 2020, de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-26442019000200613&lang=pt](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442019000200613&lang=pt)
- Fukada, C. C., & Pasquali, L. (2002). Professor eficaz: um instrumento de aferição. *Avaliação Psicológica, 1*, pp. 1-16.
- Gruen, A. (1996). *A Traição do Eu: o medo da autonomia no homem e na mulher*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Guglielmino, L. (1989). Development of an adult basic education form of the Self-directed Learning Readiness Scale. Em H. Long, *Self-directed learning: emerging theory and practice* (pp. 63-75). Oklahoma research Center for Continuing Professional and Higher education of the University of Oklahoma.
- Haynes, S. N., Richard, D. C., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assesement: a functional approach to concepts and methods. *Psychol Assess*, pp. 238-247.
- Hmel, B. A., & Pincus, A. L. (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex. Em *Jornal of Personality* (pp. 277-310).
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacquard, A. (1988). *A herança da liberdade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Keyes, C. L., & Ryff, C. D. (1999). Psychological well-being in midlife. Em S. L. Willis, & J. D. Reid, *Life in the midlle* (pp. 161-180). San Diego: Academic Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning - a guide for learners and teachers*. U.S.A: Cambridge Adult Education. Prentice Hall Regents.
- Koerich, A. (2012). A formação do sujeito autónomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do "fazer sozinho". Em Â. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers, *Práticas Pedagógicas na Educação*

- Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 27-41). Brasil: Editora Nova Harmonia.
- Laevers, F. (2004). The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy. *14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education*. Malta.
- Lobiondo-Wood, G., & Haber, J. (2013). *Nursing Research: Methods and Critical Appaisal for Evidence-Based Practice*. p. 199.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nurs Res*, pp. 382-385.
- Martins, A. M. (Março de 2002). A Tjetória de um Conceito. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 207-232. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>
- Martins, Â. M. (2002). *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocato, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Obtido de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, M. F., Oliveira, B. d., Silva, C. F., Pereira, K. C., & Sousa, M. R. (2004). Construção e validação de uma escala de medida de clima organizacional. *4*, 37-60.
- Ministério da Educação. (30 de Agosto de 2001). Decreto-Lei n.º241/2001. *Diário da República - ISérie - A*, 5572-5575. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/631843>
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Mogika, M. (jul/dez de 1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas; um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25, pp. 57-68. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a05.pdf>
- Montanarro, S. Q. (2018). *Un Ser Humano*. Santiago de Chile: IMI.
- Montandon, C., & Longchamp, P. (Janeiro/Junho de 2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25, pp. 105-125.
- Montessori, M. (1949). *Mente Absorvente*. Lisboa: Portugalia.
- Montessori, M. (1958). *De la infancia a la adolescencia*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1971). *A Criança*. Lisboa: Portugalia.
- Montessori, M. (2014). *La mente absorvente del nino*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2017). *A Descoberta da Criança - Pedagogia Científica*. São Paulo: Kíron.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?* Açores: Universidade dos Açores.

- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. Psicopedagogia*, pp. 297-306.
- Oliveira, L. (1997). A Ação Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores-: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua. Em I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (13 de março de 2017). Aprender em Comunidade. (T. d. Sonhos, Entrevistador)
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). (D. Bueno, Trad.) São Paulo: Artmed. Obtido de [https://www.academia.edu/22315624/Diane\\_E.\\_Papalia\\_-\\_Desenvolvimento\\_Humano.PDF](https://www.academia.edu/22315624/Diane_E._Papalia_-_Desenvolvimento_Humano.PDF)
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.
- Portugal, G. (2010). No âmbito da Educação em Creche - O primado das relações e a importância dos espaços. Em G. Portugal, J. Formosinho, C. Craveiro, & A. Vasconcelos, *Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). Obtido em 10 de novembro de 2019, de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto - Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *SABER & EDUCAR*(Estudos da Criança), 66-75.
- Raymundo, V. P. (jul./set. de 2009). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, 44, pp. 86-93.
- Reis, J. P. (1992). *Lei de Bases do Ambiente - Anotada e Comentada* (Edições Almedina ed.). Coimbra.
- Riley, P. (1985). *Discourse and learning*. Londres: Logman.
- Rodrigues, O. M., & Melchiori, L. E. (10 de julho de 2014). *Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência*. Unesp, Departamento Psicologia da Faculdade de Ciências, Bauru. Obtido em 24 de novembro de 2019, de <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Soc Work Res*, pp. 94-105.
- Silva, A. M. (2016). *Promoção da autonomia no 1.º CEB: Um estudo de caso*. Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, Aveiro. Obtido em 5 de janeiro de 2020, de [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/21451/1/RE\\_Ana%20Miguel\\_18%20de%20julho.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/21451/1/RE_Ana%20Miguel_18%20de%20julho.pdf)
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

Universidade de Lisboa.

- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos Anos Pré-Escolares na Transição para a Escolaridade Obrigatória*. Mestrado Integrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença, Lisboa. Obtido em 15 de dezembro de 2019, de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269\\_ulfp034848\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf)
- Silva, P. L., & Sperb, T. M. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*, 7, pp. 65-77. Obtido em 8 de outubro de 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a07.pdf>
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Urban, A. C., Maia, C. M., & Scheibel, M. F. (2009). *Tendências Pedagógicas II*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Wadworth, B. J. (1987). *Piaget para o professor da pré-escola e 1.º Grau*. São Paulo: Pioneira.



# Anexos



---

## **Anexo I - Declaração dos Direitos de Cópia**

Anexo I- Declaração dos Direitos de Cópia

### **Declaração Direitos de cópia**

“Escala de Avaliação das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância”, com direitos de copyright em nome de Inês Almeida e da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada / Instituto Piaget. A Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada tem o direito perpétuo e sem limites geográficos de arquivar e publicar este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada através de exemplares reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Almada, \_\_ de outubro de 2020

Assinatura



---

## Anexo II – Declaração de Autenticidade

### Declaração de autenticidade

O presente relatório final foi realizado por Inês Almeida do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019.

A sua autora declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho da autora.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

Almada, \_\_\_ de outubro de 2020

Assinatura



## Anexo III – Declaração de Autorização no Repositório Comum

### ANEXO III

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Portador do Cartão de Cidadão n.º \_\_\_\_\_,

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: \_\_\_\_\_,

Concluído/a em \_\_/\_\_/\_\_\_\_,

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto \_\_\_\_\_

Acesso restrito \_\_\_\_\_

Acesso fechado \_\_\_\_\_

Acesso Embargado<sup>1</sup> até \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Contacto tlf: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:

---

**Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.**

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º  
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500  
F. 218 595 825

www.ipiaget.org  
info@ipiaget.pt

---

<sup>1</sup> Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.



## Anexo IV – Licença de Distribuição Não Exclusiva

### ANEXO IV

#### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização: LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

- 
- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável). A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



# Apêndices



## **Apêndice A – Instrumento Escala de Avaliação (das Condições Promotoras) de Autonomia em Jardim-de-Infância – Versão enviada aos dois especialistas**

### **Escala de Avaliação das Condições de Autonomia em Jardim-de-Infância**

A Escala de Avaliação da Autonomia em Jardim-de-Infância é um instrumento que permite analisar a interação educativa relativamente à autonomia entre ambiente, adulto e crianças.

Para o preenchimento do instrumento, recomenda-se a leitura dos itens antes da observação. Cada item tem uma descrição sucinta do mesmo e um texto explicativo para o tornar mais claro. Sugere-se observar o espaço durante a utilização do mesmo, por parte das crianças, para o preenchimento do instrumento ou, caso exista essa incompatibilidade, no final do dia, após terem sido observados os aspetos descritos nos itens.

A escala apresenta vários níveis que traduzem maiores ou menores condições de autonomia, sendo que para cada item existem os seguintes níveis:

- Nível 1 - Inadequado – As condições apresentadas nos indicadores não se verificam ou são inadequadas.
- Nível 2 - Mínimo – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se, mas são pouco adequadas.
- Nível 3 - Bom - As condições apresentadas nos indicadores verificam-se quase na sua totalidade.
- Nível 4 - Excelente – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se na totalidade.

Assinale com um X qual dos níveis considera corresponder à respetiva condição/item.

**Escala de Avaliação da Autonomia em Jardim-de-Infância:** 1 – Inadequado / 2 – Mínimo / 3 – Bom / 4 – Excelente

Escala de Avaliação da Autonomia em Jardim-de-Infância					
Nº	Itens	1	2	3	4
1	<b>Os objetos perigosos para as crianças estão fora do alcance das mesmas.</b> Remover obstáculos que impeçam as crianças de estarem seguras ou tragam insegurança ao educador. Apenas deve permanecer no ambiente e estar ao alcance das crianças o que elas necessitam.				
2	<b>Os materiais estão em bom estado de conservação.</b> Os objetos que não estão em bom estado de conservação tornam-se um obstáculo ao bem-estar e autonomia das crianças. (Exemplo: um material lascado ou partido).				
3	<b>O material está ajustado à idade das crianças.</b> Os objetos cujo tamanho não seja adequado para a idade das crianças (exemplo: peças muito pequenas), constituem um perigo para a mesma. (Exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz).				
4	<b>O espaço possibilita as crianças se deslocarem em segurança.</b> Exemplo: A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. Exemplos: Existência de degraus, pilares protegidos, vidros muito grandes que poderão não ser facilmente identificáveis e as crianças colidir com os mesmos.				
5	<b>A mobília é adequada à altura das crianças.</b> Exemplo: As crianças chegam com os pés ao chão quando estão sentadas na cadeira ou conseguem alcançar, no móvel, algum material que precisem.				
6	<b>O mobiliário é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças.</b> Exemplo: As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam.				
7	<b>O equipamento permite a livre utilização das crianças.</b> Os equipamentos exteriores e interiores não tem obstáculos que impossibilitem o livre uso por parte das crianças. (exemplo: utilização do equipamento exterior, como o escorrega)				
8	<b>O equipamento exterior é adequado à idade das crianças.</b> Exemplo: As estruturas são adequadas à idade e à capacidade física das crianças.				
9	<b>Os materiais estão organizados, completos e divididos por atividade.</b> As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa sem interferir com as atividades que decorrem na sala.				
10	<b>Os materiais são adequados ao tamanho das crianças.</b>				

	O material deve estar adequado à proporção das crianças, que lhes permitam transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres)				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>11</b>	<b>Os materiais estão acessíveis às crianças.</b> As crianças alcançam os materiais que necessitam.				
<b>12</b>	<b>Os materiais têm controlo de erro.</b> As crianças conseguem verificar sozinhas se aquilo que realizaram está correto ou errado, de forma a não ter dependência do educador. (Exemplo: utilização de materiais manipuláveis com um outro material de controlo, de forma associar e verificar a sua correção).				
<b>13</b>	<b>Os materiais são funcionais para as crianças.</b> As crianças conseguem manusear o material sem depender de ajuda.				
<b>14</b>	<b>As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para a criança.</b> As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, não tendo obstáculos que as impeçam de fazê-lo. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitem-lhes as respetivas utilizações de forma autónoma.				
<b>15</b>	<b>O ambiente está equipado para as crianças, caso necessite, descansar ou dormir a sesta.</b> Existem equipamentos, nas instalações, que permitam a criança repousar caso seja essa a sua vontade.				
<b>16</b>	<b>O ambiente está equipado com recursos para as crianças tomarem as refeições.</b> Exemplos: pôr a mesa, preparar fruta, um pequeno snack, lanchar ou preparar o seu espaço e ir buscar o seu lanche e alimentar-se.				
<b>17</b>	<b>Sabe como e quando dinamizar atividades.</b> O educador identifica o momento adequado para a sua intervenção sem causar constrangimentos ao grupo.				
<b>18</b>	<b>Orienta as crianças no ambiente.</b> Exemplos: Quando uma criança está com dúvidas, a distrair outras crianças que estão a realizar alguma tarefa, não sabe onde está algum material ou quando não sabe o que fazer.				
<b>19</b>	<b>Comporta-se como um modelo a seguir.</b> As atitudes são reflexo do que pretende transmitir às crianças, por isso deve apresentar coerência nas mesmas.				
<b>20</b>	<b>Permite às crianças a escolha livre dos materiais e atividades.</b>				
<b>21</b>	<b>Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade.</b>				
<b>22</b>	<b>Permite que as crianças se movam livremente.</b>				

23	<p><b>Intervém só quando necessário.</b></p> <p>Intervém junto da criança, quando esta compromete a sua própria segurança, das outras crianças ou o uso inadequado dos materiais (exemplo: danificar ou atirar).</p>				
		1	2	3	4
24	<p><b>Confia que as crianças são capazes.</b></p>				
25	<p><b>Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e ambiente.</b></p> <p>Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.</p>				
26	<p><b>Confirma que os materiais estão completos e em perfeitas condições.</b></p> <p>Verifica se há materiais partidos ou se os materiais de consumo e desgaste (ex: lápis, canetas, tintas, folhas) precisam de ser repostos.</p>				
27	<p><b>Observa as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades.</b></p> <p>Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.</p>				
28	<p><b>Sabe pôr os limites no ambiente.</b></p> <p>Define limites claros e objetivos de forma a orientar o grupo. (exemplo: estabelecer regras de circulação entre o interior, o exterior e a casa de banho)</p>				
29	<p><b>Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades por si mesmas.</b></p> <p>As condições podem ser tanto ao nível do material, como à remoção de obstáculos que permitem a concentração e foco da criança na atividade.</p>				

**Apêndice B - Escala das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância – Versão enviada aos dois especialistas**

Indicadores	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>Os objetos perigosos para as crianças estão fora do alcance das mesmas.</b> Remover obstáculos que impeçam as crianças de estarem seguras ou tragam insegurança ao educador. Apenas deve permanecer no ambiente e estar ao alcance das crianças o que elas necessitam.</p>			
<p><b>Os materiais estão em bom estado de conservação.</b> Os objetos que não estão em bom estado de conservação tornam-se um obstáculo ao bem-estar e autonomia das crianças. (Exemplo: um material lascado ou partido).</p>			
<p><b>O material está ajustado à idade das crianças.</b> Os objetos cujo tamanho não seja adequado para a idade das crianças (exemplo: peças muito pequenas), constituem um perigo para a mesma. (Exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz).</p>			
<p><b>O espaço possibilita as crianças se deslocarem em segurança.</b> Exemplo: A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. Exemplos: Existência de degraus, pilares protegidos, vidros muito grandes que poderão não ser facilmente identificáveis e as crianças colidir com os mesmos.</p>			
<p><b>A mobília é adequada à altura das crianças.</b> Exemplo: As crianças chegam com os pés ao chão quando estão sentadas na cadeira ou conseguem alcançar, no móvel, algum material que precisem.</p>			
<p><b>O mobiliário é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças.</b> Exemplo: As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam.</p>			
<p><b>O equipamento permite a livre utilização das crianças.</b> Os equipamentos, exteriores e interiores, não tem obstáculos que impossibilitem o livre uso por parte das crianças. (exemplo: utilização do equipamento exterior, como o escorrega)</p>			
<p><b>O equipamento exterior é adequado à idade das crianças.</b></p>			

Exemplo: As estruturas são adequadas à idade e à capacidade física das crianças.			
<b>Os materiais estão organizados, completos e divididos por atividade.</b> As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa sem interferir com as atividades que decorrem na sala.			
<b>Os materiais são adequados ao tamanho das crianças.</b> O material deve estar adequado à proporção das crianças, que lhes permitam transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres)			
<b>Os materiais estão acessíveis às crianças.</b> As crianças alcançam os materiais que necessitam.			
<b>Os materiais têm controlo de erro.</b> As crianças conseguem verificar sozinhas se aquilo que realizaram está correto ou errado, de forma a não ter dependência do educador. (Exemplo: utilização de materiais manipuláveis com um outro material de controlo, de forma a associar e verificar a sua correção).			
<b>Os materiais são funcionais para as crianças.</b> As crianças conseguem manusear o material sem depender de ajuda.			
<b>As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para a criança.</b> As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, não tendo obstáculos que as impeçam de fazê-lo. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitem-lhes as respetivas utilizações de forma autónoma.			
<b>O ambiente está equipado para as crianças, caso necessite, descansar ou dormir a sesta.</b> Existem equipamentos, nas instalações, que permitam a criança repousar caso seja essa a sua vontade.			
<b>O ambiente está equipado com recursos para as crianças tomarem as refeições.</b> Exemplos: pôr a mesa, preparar fruta, um pequeno snack, lanchar ou preparar o seu espaço e ir buscar o seu lanche e alimentar-se.			
<b>Sabe como e quando dinamizar atividades.</b> O educador identifica o momento adequado para a sua intervenção sem causar constrangimentos ao grupo.			

<p><b>Orienta as crianças no ambiente.</b></p> <p>Exemplos: Quando uma criança está com dúvidas, a distrair outras crianças que estão a realizar alguma tarefa, não sabe onde está algum material ou quando não sabe o que fazer.</p>			
<p><b>Comporta-se como um modelo a seguir.</b></p> <p>As atitudes são reflexo do que pretende transmitir às crianças, por isso deve apresentar coerência nas mesmas.</p>			
<p><b>Permite às crianças a escolha livre dos materiais e atividades.</b></p>			
<p><b>Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade.</b></p>			
<p><b>Permite que as crianças se movam livremente.</b></p>			
<p><b>Intervém só quando necessário.</b></p> <p>Intervém junto da criança, quando esta compromete a sua própria segurança, das outras crianças ou o uso inadequado dos materiais (exemplo: danificar ou atirar).</p>			
<p><b>Confia que as crianças são capazes.</b></p>			
<p><b>Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e ambiente.</b></p> <p>Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.</p>			
<p><b>Confirma que os materiais estão completos e em perfeitas condições.</b></p> <p>Verifica se há materiais partidos ou se os materiais de consumo e desgaste (ex: lápis, canetas, tintas, folhas) precisam de ser repostos.</p>			
<p><b>Observa as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades.</b></p> <p>Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.</p>			
<p><b>Sabe pôr os limites no ambiente.</b></p> <p>Define limites claros e objetivos de forma a orientar o grupo. (exemplo: estabelecer regras de circulação entre o interior, o exterior e a casa de banho)</p>			
<p><b>Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades por si mesmas.</b></p> <p>As condições podem ser tanto ao nível do material, como à remoção de obstáculos que permitem a concentração e foco da criança na atividade.</p>			

De forma global considera que a Escala contempla todos os itens que são pertinentes para se avaliar as condições de promoção da autonomia das crianças em contexto de educação pré-escolar (assinale com um X)?

Sim

Não

Em caso negativo que itens ou que aspetos considera que estão em falta? Que modificações propõe?

## Apêndice C – Escala de Avaliação enviada aos Especialistas e Profissionais

**Organização do espaço e materiais:** A organização do ambiente educativo proporciona à criança oportunidades para que possa fazer aquilo que quer, individualmente ou em grupo. “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 responsabilidade” (OCEPE, 1997, p.53)

Indicadores	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>O espaço possibilita as crianças se deslocarem em segurança</b></p> <p>A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. Exemplos: Existência de elementos que possam colocar o bem-estar da criança em perigo, como existência de degraus que poderão não ser facilmente identificáveis.</p>			
<p><b>O ambiente está equipado para as crianças, caso necessite, descansar ou dormir a sesta</b></p> <p>Existem equipamentos, nas instalações, que permitam a criança repousar caso seja essa a sua vontade.</p>			
<p><b>O ambiente está equipado com recursos para as criança tomarem as refeições</b></p> <p>Exemplos: pôr a mesa, preparar fruta, um pequeno <i>snack</i>, lanchar ou preparar o seu espaço e ir buscar o seu lanche.</p>			
<p><b>As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para a criança</b></p> <p>As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, não tendo obstáculos que as impeçam de fazê-lo. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitem-lhes as respetivas utilizações de forma autónoma.</p>			
<p><b>O equipamento exterior é adequado às idades das crianças</b></p> <p>As estruturas são adequadas às idades e às capacidades físicas das crianças.</p>			
<p><b>O mobiliário é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças</b></p>			

Exemplo: As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam.			
<b>A mobília é adequada à altura das crianças</b> Exemplo: As crianças conseguem-se sentarem-se sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, algum material que precisem.			
<b>Os objetos perigosos para as crianças estão fora do alcance das mesmas</b> Remover obstáculos que impeçam as crianças de estarem seguras. Apenas deve permanecer no ambiente e estar ao alcance das crianças objetos que as crianças possam utilizar.			
<b>Os materiais estão ajustados à idade das crianças</b> Os objetos cujo tamanho não seja adequado para a idade das crianças (exemplo: peças muito pequenas), constituem um perigo para a mesma. (Exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz).			
<b>Os materiais estão em bom estado de conservação</b> Os objetos que não estão em bom estado de conservação tornam-se um obstáculo ao bem-estar e autonomia das crianças. (Exemplo: um material lascado ou partido).			
<b>Os materiais estão organizados, completos e divididos por atividade</b> As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa sem interferir com as atividades que decorrem na sala.			
<b>Os materiais estão acessíveis às crianças</b> As crianças alcançam os materiais que necessitam.			
<b>Os materiais são adequados e funcionais ao tamanho das crianças</b> O material deve estar adequado à proporção das crianças, que lhes permitam transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres)			
<b>Os materiais têm controlo de erro.</b> As crianças conseguem verificar sozinhas se aquilo que realizaram está correto ou errado, de forma a não ter dependência do educador. Como por exemplo, materiais como enfiamentos ou puzzles tem controlo mecânico presente no próprio material ou desarmonia visual (controlo por parte da criança).			

**Interações Educador-Criança:** No âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (alínea a), art.º 3º, Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, p.5537

Indicadores	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>Observa as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades</b></p> <p>Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.</p>			
<p><b>Confirma que os materiais estão completos e em perfeitas condições</b></p> <p>Verifica se há materiais partidos ou se os materiais de consumo e desgaste (exemplos: lápis, canetas, tintas, folhas) precisam de ser repostos.</p>			
<p><b>Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e ambiente</b></p> <p>Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e, caso necessário, fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.</p>			
<p><b>Orienta as crianças no ambiente</b></p> <p>Exemplos: Quando uma criança está com dúvidas, a distrair outras crianças que estão a realizar alguma tarefa, não sabe onde está algum material ou quando não sabe o que fazer</p>			
<p><b>Sabe como e quando dinamizar atividades</b></p> <p>O educador identifica o momento adequado para a sua intervenção sem causar constrangimentos ao grupo.</p>			
<p><b>Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades por si mesmas</b></p> <p>As condições podem ser tanto ao nível do material, como à remoção de obstáculos que permitem a concentração e foco da criança na atividade.</p>			
<p><b>Sabe como e quando dinamizar atividades</b></p>			

O educador identifica o momento adequado para a sua intervenção sem causar constrangimentos ao grupo.			
<b>Intervém quando necessário</b> Intervém junto da criança, quando esta compromete o seu próprio bem-estar, das outras crianças ou o uso inadequado dos materiais (exemplo: danificar ou atirar).			
<b>Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b> O educador não deve interromper as crianças quando estão num momento de concentração, com exceção de situações que afetam todo o grupo, como por exemplo as refeições.			
<b>Confia que as crianças são capazes</b> O educador tem o papel de confiar nas crianças, pois assim transmitirá segurança. Se a criança se sentir confiante e segura, será capaz de fazer por si própria.			
<b>Permite às crianças a escolha livre dos materiais e atividades</b> O educador possibilita que as crianças escolham a tarefa que querem realizar, não escolhendo pelas crianças.			
<b>Permite que as crianças se movam livremente</b> O educador proporciona a livre circulação das crianças no espaço.			
<b>Comporta-se como um modelo a seguir</b> As atitudes são reflexo do que pretende transmitir às crianças, por isso deve apresentar coerência nas mesmas.			
<b>Demonstra respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho</b> O educador respeita a opinião que a criança tem sobre si. Para isso deve ser humilde para aceitar as críticas sobre o seu trabalho.			
<b>Favorece a participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras</b>			

O educador deve criar as regras em conjunto com as crianças, para que exista um maior grau de envolvimento por parte das mesmas. Para isso, o educador tem que permitir que as crianças tenham um papel ativo na elaboração das regras.			
<b>Cria oportunidade para as crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos</b> O educador possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.			

**Organização do grupo:** Segundo as OCEPE, uma organização heterogénea, em termos etários, do grupo de crianças pode originar, na maioria das vezes, um maior desenvolvimento nas crianças de menor idade pois podem observar e aprender com os incentivos dos mais velhos. A partir do momento em que se encontra com crianças de idades superiores, desenvolve aptidões, destrezas e capacidades maiores e de melhores qualidades. As questões de critérios de constituição de um grupo de crianças em termos de idades, género influenciam na dinâmica do grupo favorecendo a autonomia: “O desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal” (OCEPE, 2016, p.25).

<b>Indicadores</b>	<b>Clareza (0-4)</b>	<b>Representatividade (0-4)</b>	<b>Sugestões de reformulação/observações</b>
<b>O grupo é heterógeno em idades</b> O grupo é composto por várias idades entre os 3 e os 6 anos.			
<b>O grupo é heterógeno em género</b> O grupo é composto por crianças do género feminino e masculino.			

**Organização do tempo:** Através da gestão do tempo (a rotina diária), a criança ganha e desenvolve a sua autonomia pois aprende a organizar-se. Apresentando à criança uma rotina diária, o educador promove a autonomia pois permite à criança estruturar-se e sentir segura. A partir da rotina as crianças poderão antever o que se passará no momento seguinte. As rotinas são securizantes: “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças.” (OCEPE, 2016, p.27)

Indicadores	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>O educador faz uma gestão estruturada e flexível do tempo</b></p> <p>O educador respeita o tempo necessário para os diferentes momentos que têm sentido para a criança. Este aspeto é evidente quando por exemplo fazem experiências, brincaram ou exploraram.</p>			
<p><b>As crianças fazem parte do planeamento da rotina</b></p> <p>As crianças participam na organização do tempo, podendo escolher entre diferentes tipos de atividade ou situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo.</p>			

## Apêndice D – Carta de apresentação enviada aos Especialistas

Local, dia de mês de ano

Exma. Senhora Professora Doutora (nome do especialista),

Na qualidade de estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do Relatório Final de Mestrado, cujo objetivo é identificar as características que o adulto e o ambiente devem ter, de forma a potenciar a autonomia da criança. Para tal, idealizamos um instrumento que permita verificar se o ambiente e o educador potenciam ou não autonomia.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração para a validação deste instrumento. Assim sendo, considerando o facto de ser um especialista em educação gostaríamos de contar com o seu contributo para este efeito.

O instrumento a que nos reportamos trata-se de uma *Escala de Avaliação das Condições Promotoras da Autonomia em Jardim-de-Infância*. Este instrumento foi desenvolvido com o propósito do Educador de Infância verificar se existem condições ou não para a autonomia das crianças. Estas condições são relativas ao ambiente interior e exterior da sala e também à ação do próprio Educador de Infância. A verificação das condições para promover a autonomia dá-se através da observação do ambiente e da autoavaliação do próprio Educador de Infância com recurso a este instrumento que apresenta uma serie de itens que operacionalizam a autonomia. Para cada item pretende-se que seja assinalado numa escala 1 a 4, em que medida é que essa condição se verifica (ou não). O 1 corresponde a inadequado e o 4 a excelente. Assim sendo, quantos mais itens tiverem cotação 4, maiores são as condições de autonomia.

O documento em anexo poderá ser utilizado para avaliar em que medida considera que os itens da escala são representativos das condições promotoras da autonomia das crianças em contexto de educação pré-escolar, ou seja, até que ponto considera que cada item do instrumento se reporta às referidas condições. A clareza de cada um dos itens é também algo importante sobre a qual solicitamos a sua avaliação. Para a avaliação dos itens deverá utilizar uma escala de 0 a 4, em que ao assinalar 0 considera que o item não é claro ou representativo e 4 considera que o item é considerado claro ou representativo. Relativamente aos aspetos a serem avaliados deverá ter em conta o seguinte:

- Clareza – reporta-se ao nível de clareza com que o item foi redigido.
- Representatividade – refere-se à possibilidade de o item representar o conteúdo sobre o qual a escala incide, ou seja, o item deve estar relacionado de forma direta com o que a escala avalia.

Por último, solicitamos que nos indique se considera o instrumento Abrangente, ou seja, pretende-se perceber em que medida considera que o instrumento cobre todos os aspetos significativos associados ao conceito ou se deveriam existir outros itens que foram omitidos. Trata-se, portanto, de avaliar se a escala contempla todos os itens/indicadores que deveria incluir (caso considere que não, por favor sugira o/s que pensa serem necessário/s) e/ou se algum/ns deverão ser suprimidos.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Atentamente,

Inês Almeida



## Apêndice E - Carta de apresentação enviada aos Profissionais

Local, dia de mês de ano

Exma. Senhora Educadora (nome do profissional),

Na qualidade de estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do Relatório Final de Mestrado, cujo objetivo é identificar as características que o adulto e o ambiente devem ter, de forma a potenciar a autonomia da criança. Para tal, idealizamos um instrumento que permita verificar se o ambiente e o educador potenciam ou não autonomia.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração para a validação deste instrumento. Assim sendo, considerando o facto de ser uma profissional na área da educação pré-escolar, gostaríamos de contar com o seu contributo para este efeito.

O instrumento a que nos reportamos trata-se de uma *Escala de Avaliação das Condições Promotoras da Autonomia em Jardim-de-Infância*. Este instrumento foi desenvolvido com o propósito do Educador de Infância verificar se existem condições ou não para a autonomia das crianças. Estas condições são relativas ao ambiente interior e exterior da sala e também à ação do próprio Educador de Infância. A verificação das condições para promover a autonomia dá-se através da observação do ambiente e da autoavaliação do próprio Educador de Infância com recurso a este instrumento que apresenta uma serie de itens que operacionalizam a autonomia. Para cada item pretende-se que seja assinalado numa escala 1 a 4, em que medida é que essa condição se verifica (ou não). O 1 corresponde a inadequado e o 4 a excelente. Assim sendo, quantos mais itens tiverem cotação 4, maiores são as condições de autonomia.

O documento em anexo poderá ser utilizado para avaliar em que medida considera que os itens da escala se reportam às condições promotoras da autonomia das crianças em contexto de educação pré-escolar, ou seja, até que ponto considera que cada item do instrumento se reporta às referidas condições. A clareza de cada um dos itens é também algo importante sobre a qual solicitamos a sua avaliação. Para a avaliação dos itens deverá utilizar uma escala de 0 a 4, em que ao assinalar 0 considera que o item não é claro ou representativo e 4 considera que o item é considerado claro ou representativo. Relativamente aos aspetos a serem avaliados deverá ter em conta o seguinte:

- Clareza – reporta-se ao nível de clareza com que o item foi redigido.
- Representatividade – refere-se à possibilidade de o item representar o conteúdo sobre o qual a escala incide, ou seja, o item deve estar relacionado de forma direta com o que a escala avalia.

Por último, solicitamos que nos indique se considera o instrumento abrangente, ou seja, pretende-se perceber em que medida considera que o instrumento cobre todos os aspetos significativos associados ao conceito ou se deveriam existir outros itens que foram omitidos. Trata-se, portanto, de avaliar se a escala contempla todos os itens/indicadores que deveria incluir (caso considere que não, por favor sugira o/s que pensa serem necessário/s) e/ou se algum/ns deverão ser suprimidos.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Atentamente,

Inês Almeida



## Apêndice F – Instrumento enviado aos Especialistas e Profissionais

### Escala de Avaliação das Condições de Autonomia em Jardim-de-Infância

A Escala de Avaliação das Condições de Autonomia em Jardim-de-Infância é um instrumento que permite analisar as condições de autonomia relativamente à interação educativa entre ambiente, educador e crianças.

A autonomia, num sentido mais amplo, exprime a capacidade do indivíduo de tomar as decisões que lhe dizem respeito, estando este conceito diretamente ligado ao ambiente que o rodeia. Autonomia relaciona-se com o ambiente físico e social, que diz respeito à individualidade de cada um, determinando a liberdade do indivíduo em gerir a sua vida, efetuando as suas próprias escolhas.

A infância é a fase em que o ser humano vai adquirindo autonomia, sendo um processo progressivo que necessita de orientação e apoio. Este aspeto tem vindo a ser frequentemente citado como um dos objetivos essenciais na educação. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 36) refere que “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim-de-infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável”.

Compreende-se que para existir construção da autonomia, devem estar presentes certos aspetos, como: segurança, equipamento, materiais, instalações, atitudes, comportamentos e competências, aspetos relacionais do educador para com a criança e com o ambiente. Estes aspetos são traduzidos em condições que o ambiente e o educador devem proporcionar para que as crianças sejam autónomas.

O instrumento apresenta vários itens que se traduzem na operacionalização das condições que potenciam a autonomia das crianças. Ressalva-se que a conceção destes itens foi criada para múltiplos contextos, contemplando: crianças com necessidades educativas especiais, diferentes metodologias praticadas pelos educadores, diversas possibilidades de condições físicas.

Para o preenchimento do instrumento, recomenda-se a leitura dos itens antes da observação. Cada item tem uma descrição sucinta do mesmo e um texto explicativo para o tornar mais claro. Sugere-se observar o espaço durante a utilização do mesmo, por parte das crianças, para o preenchimento do instrumento ou, caso exista essa incompatibilidade, no final do dia, após terem sido observados os aspetos descritos nos itens.

A escala apresenta vários níveis que traduzem maiores ou menores condições de autonomia, sendo que para cada item existem os seguintes níveis:

- Nível 1 - Inadequado – As condições apresentadas nos indicadores não se verificam ou são inadequadas.
- Nível 2 - Mínimo – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se, mas são pouco adequadas.
- Nível 3 - Bom - As condições apresentadas nos indicadores verificam-se quase na sua totalidade.
- Nível 4 - Excelente – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se na totalidade.

Assinale com um X qual dos níveis considera corresponder à respetiva condição/item.

Escala de Avaliação da Autonomia em Jardim-de-Infância: 1 – Inadequado / 2 – Mínimo / 3 – Bom / 4 – Excelente

Escala de Avaliação das Condições de Autonomia em Jardim-de-Infância				
Itens	1	2	3	4
<b>Organização do espaço e materiais</b>				
<b>O espaço possibilita as crianças se deslocarem em segurança</b> A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. Exemplos: Existência de elementos que possam colocar o bem-estar da criança em perigo, como existência de degraus que poderão não ser facilmente identificáveis.				
<b>O ambiente está equipado para as crianças, caso necessite, descansar ou dormir a sesta</b> Existem equipamentos, nas instalações, que permitam a criança repousar caso seja essa a sua vontade.				
<b>O ambiente está equipado com recursos para as criança tomarem as refeições</b> Exemplos: pôr a mesa, preparar fruta, um pequeno <i>snack</i> , lanchar ou preparar o seu espaço e ir buscar o seu lanche.				
<b>As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para a criança</b> As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, não tendo obstáculos que as impeçam de fazê-lo. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitem-lhes as respetivas utilizações de forma autónoma.				
<b>O equipamento exterior é adequado às idades das crianças</b> As estruturas são adequadas às idades e às capacidades físicas das crianças.				
<b>O mobiliário é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças</b> Exemplo: As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam.				
<b>A mobília é adequada à altura das crianças</b> Exemplo: As crianças conseguem-se sentarem-se sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, algum material que precisem.				
<b>Os objetos perigosos para as crianças estão fora do alcance das mesmas</b> Remover obstáculos que impeçam as crianças de estarem seguras. Apenas deve permanecer no ambiente e estar ao alcance das crianças objetos que as crianças possam utilizar.				
<b>Os materiais estão ajustados à idade das crianças</b> Os objetos cujo tamanho não seja adequado para a idade das crianças (exemplo: peças muito pequenas), constituem um perigo para a mesma. (Exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz).				
<b>Os materiais estão em bom estado de conservação</b>				

Os objetos que não estão em bom estado de conservação tornam-se um obstáculo ao bem-estar e autonomia das crianças. (Exemplo: um material lascado ou partido).				
<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Os materiais estão organizados, completos e divididos por atividade</b> As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa sem interferir com as atividades que decorrem na sala.				
<b>Os materiais estão acessíveis às crianças</b> As crianças alcançam os materiais que necessitam.				
<b>Os materiais são adequados e funcionais ao tamanho das crianças</b> O material deve estar adequado à proporção das crianças, que lhes permitam transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres)				
<b>Os materiais têm controlo de erro</b> As crianças conseguem verificar sozinhas se aquilo que realizaram está correto ou errado, de forma a não ter dependência do educador. Como por exemplo, materiais como enfiamentos ou puzzles tem controlo mecânico presente no próprio material ou desarmonia visual (controlo por parte da criança).				
<b>Interações Educador-Criança</b>				
<b>Observa as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades</b> Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.				
<b>Confirma que os materiais estão completos e em perfeitas condições</b> Verifica se há materiais partidos ou se os materiais de consumo e desgaste (exemplos: lápis, canetas, tintas, folhas) precisam de ser repostos.				
<b>Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e ambiente</b> Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e, caso necessário, fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.				
<b>Orienta as crianças no ambiente</b> Exemplos: Quando uma criança está com dúvidas, a distrair outras crianças que estão a realizar alguma tarefa, não sabe onde está algum material ou quando não sabe o que fazer				
<b>Sabe como e quando dinamizar atividades</b> O educador identifica o momento adequado para a sua intervenção sem causar constrangimentos ao grupo.				
<b>Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades por si mesmas</b>				

As condições podem ser tanto ao nível do material, como à remoção de obstáculos que permitem a concentração e foco da criança na atividade.				
<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Intervém quando necessário</b> Intervém junto da criança, quando esta compromete o seu próprio bem-estar, das outras crianças ou o uso inadequado dos materiais (exemplo: danificar ou atirar).				
<b>Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b> O educador não deve interromper as crianças quando estão num momento de concentração, com exceção de situações que afetam todo o grupo, como por exemplo as refeições.				
<b>Confia que as crianças são capazes</b> O educador tem o papel de confiar nas crianças, pois assim transmitirá segurança. Se a criança se sentir confiante e segura, será capaz de fazer por si própria.				
<b>Permite às crianças a escolha livre dos materiais e atividades</b> O educador possibilita que as crianças escolham a tarefa que querem realizar, não escolhendo pelas crianças.				
<b>Permite que as crianças se movam livremente</b> O educador proporciona a livre circulação das crianças no espaço.				
<b>Comporta-se como um modelo a seguir</b> As atitudes são reflexo do que pretende transmitir às crianças, por isso deve apresentar coerência nas mesmas.				
<b>Demonstra respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho</b> O educador respeita a opinião que a criança tem sobre si. Para isso deve ser humilde para aceitar as críticas sobre o seu trabalho.				
<b>Favorece a participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras</b> O educador deve criar as regras em conjunto com as crianças, para que exista um maior grau de envolvimento por parte das mesmas. Para isso, o educador tem que permitir que as crianças tenham um papel ativo na elaboração das regras.				
<b>Cria oportunidade para as crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos</b> O educador possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.				
<b>Organização do Grupo</b>				
<b>O grupo é heterógeno em idades</b>				

O grupo é composto por várias idades entre os 3 e os 6 anos.				
<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>O grupo é heterógeno em género</b> O grupo é composto por crianças do género feminino e masculino.				
<b>Organização do Tempo</b>				
<b>O educador faz uma gestão estruturada e flexível do tempo</b> O educador respeita o tempo necessário para os diferentes momentos que têm sentido para a criança. Este aspeto é evidente quando por exemplo fazem experiências, brincaram ou exploraram.				
<b>As crianças fazem parte do planeamento da rotina</b> As crianças participam na organização do tempo, podendo escolher entre diferentes tipos de atividade ou situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo.				



## Apêndice G – Síntese da avaliação efetuada por Especialistas e Profissionais

### Escala de Avaliação das Condições Promotoras da Autonomia das Crianças em Educação de Infância – Avaliação

Identificação dos Especialistas	Identificação dos Profissionais
Especialista A	Profissional E
Especialista B	Profissional F
Especialista C	Profissional G
Especialista D	Profissional H
	Profissional I

**Organização do espaço e materiais:** A organização do ambiente educativo proporciona à criança oportunidades para que possa fazer aquilo que quer, individualmente ou em grupo. “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 responsabilidade” (OCEPE, 1997, p.53) *Atualizar discurso segundo OCEPE de 2016*

Indicadores	Especialista / Profissional	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>1. O espaço possibilita as crianças se deslocarem em segurança</b></p> <p>A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. Exemplos: Existência de elementos que possam colocar o bem-estar da criança em perigo, como existência de degraus que poderão não ser facilmente identificáveis.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- O espaço da sala possibilita que as crianças se desloquem com segurança</b></p> <p>A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. (Exemplos: Existência de elementos que possam colocar o bem-</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Especificar se é no espaço de sala:</p> <p>- O espaço <b>da sala</b> possibilita que as crianças se desloquem em segurança.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Segurança do espaço</b></p> <p>A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. O espaço tem condições de segurança para as crianças o frequentarem.</p>

<p>estar da criança em perigo. Contudo, devem existir elementos desafiadores e que podem potencializar a autonomia da criança, como existência de degraus).</p> <p><b>2- Segurança do espaço</b></p> <p>A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. O espaço tem condições de segurança para as crianças o frequentarem.</p>				<p><b>D:</b> Sugestão de alteração: O espaço possibilita que as crianças se desloquem <b>com</b> segurança.</p> <p>Redigir exemplos com letra mais pequena e entre parênteses.</p> <p><b>H:</b> Existir elementos desafiadores e que potenciem inclusive a autonomia da criança.</p> <p>- Degraus podem não ser um perigo.</p>
<p><b>2. O ambiente está equipado para as crianças, caso necessitem, descansarem ou dormirem a sesta</b></p> <p>Existem equipamentos adequados, nas instalações, que permitam a criança repousar caso seja essa a sua vontade.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- O contexto está equipado para as crianças, caso necessitem, descansarem ou dormirem a sesta</b></p> <p>Existem equipamentos adequados, nas instalações, disponíveis às crianças repousarem sozinhas, caso seja essa a sua vontade.</p> <p><b>2- Espaço para descanso</b></p> <p>Existe um espaço na sala ou na instituição, que permita as crianças descansarem ou dormirem a sesta sozinhas, caso seja essa a sua vontade.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Referir se é dentro ou fora da sala.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Espaço para descanso</b></p> <p>Existe um espaço na sala ou na instituição, que permita a criança descansar ou dormir a sesta caso seja essa a sua vontade.</p> <p><b>D:</b> Devia ser explicitado se as crianças podem ir deitar-se sozinhas, por exemplo.</p> <p><b>E:</b> - Equipamentos e espaço adequado para que a criança descanse em segurança, também é necessário um adulto disponível para supervisionar.</p> <p><b>F:</b> Equipamentos devem estar disponíveis à criança para aceder de forma autónoma.</p> <p><b>G:</b> As crianças que não dormem, podem estar acordadas ou tem que dormir na mesma, não sendo essa a sua vontade?</p> <p><b>I:</b> Sugestão: O <b>contexto</b> está equipado para as crianças, caso necessitem, descansarem ou dormirem a sesta.</p>
<p><b>3. O ambiente está equipado com recursos para as criança tomarem as refeições</b></p>	<p>A</p> <p>B</p>	<p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>3</p>	<p><b>A:</b> O item poderá ser mais específico "Tomarem e prepararem"</p>

<p>Exemplos: pôr a mesa, preparar fruta, um pequeno <i>snack</i>, lanchar ou preparar o seu espaço e ir buscar o seu lanche.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- O contexto de sala está equipado com recursos para as crianças tomarem e prepararem as refeições</b></p> <p>Exemplos: pôr a mesa, preparar fruta, um pequeno <i>snack</i>, lanchar ou preparar o seu espaço e ir buscar o seu lanche.</p> <p><b>2- Espaço de refeições</b></p> <p>Existe na instituição um lugar próprio para as crianças fazerem as refeições (almoço/lanche). Esse espaço é acessível e permite que as crianças ponham a mesa, preparem ou ajudem a prepara uma refeição.</p>	<p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Espaço de refeições</b></p> <p>Existe na instituição um lugar próprio para as crianças fazerem as refeições (almoço/lanche),. Esse espaço é acessível e permite que as crianças ponham mesa, preparem ou ajudem a prepara uma refeição,.....</p> <p><b>E:</b> Pode existir constrangimentos desta prática, principalmente se é durante o período das atividades.</p> <p><b>G:</b> A criança não participa na preparação dos lanches/refeições mas pode ajudar a por a mesa ou a distribuir os lanches.</p> <p><b>I:</b> Colocar contexto em vez de ambiente. Referir se é na sala.</p>
<p><b>4. As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para a criança</b></p> <p>As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, não tendo obstáculos que as impeçam de fazê-lo. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitem-lhes as respetivas utilizações de forma autónoma.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para a criança</b></p> <p>As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, sem obstáculos que limitem a sua utilização. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitindo o seu uso de forma autónoma.</p> <p><b>2- Instalações sanitárias</b></p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Sugestões de alteração:</p> <p>(...) sem obstáculos que limitem a sua utilização.</p> <p>(...) permitindo o seu uso de forma autónoma.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Instalações sanitárias</b></p> <p><b>A criança tem acesso, de forma autónoma, à casa de banho.</b> Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance das crianças e permitem-lhes a utilização de forma autónoma.</p>

<p><b>A criança tem acesso, de forma autónoma, à casa de banho.</b> Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance das crianças e permitem-lhes a utilização de forma autónoma.</p>				
<p><b>5. O equipamento exterior é adequado às idades das crianças</b> As estruturas são adequadas às idades e às capacidades físicas das crianças.</p> <p>Comentário: - Reformular e referir acessibilidade</p>	<p>A B C D E F G H I</p>	<p>2 4 3 3 4 4 4 4 4</p>	<p>3 4 3 3 4 3 4 4 4</p>	<p><b>A:</b> Equipamento e estruturas significam o mesmo? Indicar se o equipamento e como está exposto permite o acesso livre e a autonomia da criança <b>C: Espaço exterior</b> O acesso ao espaço exterior é fácil. As estruturas são adequadas às idades e às capacidades físicas das crianças. <b>D:</b> Falta referir a adequação às capacidades diversificadas das crianças. Referir também se crianças podem estar sozinhas. Dar exemplos.</p>
<p><b>6. O mobiliário é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças</b> Exemplo: As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam. (e esteja por estes devidamente enquadrado na atividade)</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais: <b>1- O mobiliário da sala é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças</b> As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam e esteja por estes devidamente enquadrado na atividade. <b>2- Mobiliário/Equipamentos da sala</b> É polivalente e de fácil mobilidade e utilização por parte das crianças. As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o espaço às suas necessidades quando estão a fazer atividades ou a brincar.</p>	<p>A B C D E F G H I</p>	<p>3 4 3 3 4 4 4 4 4</p>	<p>4 4 3 3 4 2 4 4 4</p>	<p><b>A:</b> Sugestão de alteração do texto: O mobiliário da sala é (...) <b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Mobiliário/equipamentos da sala</b> É polivalente e de fácil mobilidade e utilização por parte das crianças. As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o espaço às suas necessidades quando estão a fazer atividades ou a brincar <b>E:</b> Por vezes as mesas são pesadas e não permitem a mobilidade individual por parte das crianças.</p>
<p><b>7. A mobília é adequada à altura das crianças</b></p>	<p>A</p>	<p>3</p>	<p>4</p>	<p><b>A:</b> Sugestões de alteração:</p>

<p>Exemplo: As crianças <b>conseguem sentar-se (conseguem sentar-se)</b> sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, <b>o material que precisam.</b></p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- A mobília é adequada à altura das crianças</b></p> <p>As crianças conseguem sentar-se sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, o material que precisam.</p> <p><b>2- Os equipamentos são adequados ao tamanho/estatura das crianças</b></p> <p>As crianças conseguem-se sentar-se sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, o material que precisam.</p>	<p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>A mobília da sala é (...)</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os equipamentos são adequados ao tamanho/estatura das crianças</b></p> <p>As crianças conseguem-se sentarem-se sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, algum material que precisem</p>
<p><b>8. Os objetos perigosos para as crianças estão fora do alcance das mesmas</b></p> <p>Apenas deve permanecer no ambiente e estar ao alcance das crianças objetos que as crianças possam utilizar.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Os objetos perigosos para as crianças estão fora do alcance das mesmas</b> [Remover este item, pois permanecerá o próximo no lugar deste]</p> <p>Apenas permanecem no ambiente da sala, e estão ao alcance das crianças, os objetos e materiais que estas possam utilizar.</p> <p><b>2- Os objetos/materiais perigosos estão fora do alcance das crianças</b></p> <p>Apenas permanecem no ambiente da sala, e estão ao alcance das crianças, os objetos e materiais que estas possam utilizar.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Sugestões de alteração:</p> <p>Apenas permanecem no ambiente da sala, e estão ao alcance das crianças, os objetos e materiais que estas possam utilizar.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os objetos/materiais perigosos estão fora do alcance das crianças</b></p> <p>Materiais que podem constituir perigo para as crianças, tesoura, agrafador, cola quente, peças pequenas,..... não estão acessíveis às crianças</p> <p><b>D:</b> Ver se faz sentido referir novamente questões de segurança, pois têm uma particularidade e fala delas no 1º item.</p>
<p><b>9. Os materiais estão ajustados à idade das crianças</b></p> <p>Os objetos cujo tamanho não seja adequado para a idade das crianças (exemplo: peças muito pequenas), constituem um perigo para a mesma. (Exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz). <b>Devem estar apenas ao alcance do adulto.</b></p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Ajustar esta questão de forma similar à anterior.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os materiais da sala são adequados à idade das crianças</b></p> <p>Os materiais tem características adequadas à idade das crianças – permitem que as crianças</p>

<p><b>1- Os materiais estão ajustados às capacidades/competências das crianças</b> [Remover o indicador anterior]</p> <p>Apenas permanecem no ambiente da sala, e estão ao alcance das crianças, os objetos e materiais que estas possam utilizar. Os objetos que constituem um perigo para a criança (exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz), devem estar apenas ao alcance do adulto.</p> <p><b>2- Os materiais da sala são adequados à idade das crianças [item 13 idêntico]</b></p> <p>Os materiais tem características adequadas à idade das crianças – permitem que as crianças os manipulem e os transportem de acordo com as suas brincadeiras/atividades.</p>	<p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p>	<p>os manipulem e os transportem de acordo com as suas brincadeiras/atividades</p> <p><b>D:</b> A idade pode não ser uma referência. Contemplar também as capacidades/competências das crianças.</p>
<p><b>10. Os materiais estão em bom estado de conservação</b></p> <p>Os objetos que não estão em bom estado de conservação tornam-se um obstáculo ao bem-estar e autonomia das crianças. (Exemplo: um material lascado ou partido).</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Os materiais estão em bom estado de conservação</b></p> <p>Os materiais da sala estão bem conservados, e permitem que as crianças os explorem em segurança (não estão partidos, lascados).</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Está mais relacionado com a segurança, do que a autonomia.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os materiais estão em bom estado de conservação</b></p> <p>Os materiais da sala estão bem conservados, e permitem que as crianças os explores em segurança (não estão partidos, lascados,),</p> <p><b>D:</b> Não tem relação com a autonomia.</p> <p><b>F:</b> Nas salas de ensino tradicional é muito utilizado o plástico, não sendo o melhor recurso de durabilidade.</p> <p><b>I:</b> Não considera essencial para a autonomia, mas compreende a relação.</p>
<p><b>11. Os materiais estão organizados, completos e divididos por atividade</b></p> <p>As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa sem interferir com as atividades que decorrem na sala.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os materiais/jogos estão arrumados de forma organizada e estão completos</b></p> <p>As crianças sabem onde estão guardados os materiais; os materiais estão guardados de acordo com as características (peças de encaixe, carros, animais .....), as caixas/gaveta</p>

<p><b>1- Os materiais/jogos estão organizados por atividade/tarefa e estão completos</b></p> <p>As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa sem interferir com as atividades que decorrem na sala.</p> <p><b>2- Os materiais/jogos estão completos e arrumados de forma organizada</b></p> <p>As crianças sabem onde estão guardados os materiais. Os materiais estão guardados de acordo com as características (peças de encaixe, puzzles, etc). As caixas/gaveta onde estão guardados os materiais estão etiquetadas; os jogos estão completos.</p>	<p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p>	<p>onde estão guardados os materiais estão etiquetadas; os jogos estão completos....</p> <p><b>D:</b> Explicitar o conceito “completos”.</p> <p><b>E:</b> Depende da organização do educador.</p> <p><b>I:</b> Sugestão de alteração: Divididos ou organizados.</p>
<p><b>12. Os materiais estão acessíveis às crianças</b></p> <p>As crianças alcançam os materiais que necessitam.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Os materiais estão acessíveis às crianças</b></p> <p>A criança tem acesso aos materiais que precisam para realizar as suas tarefas, atividades ou brincadeiras.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os materiais estão acessíveis às crianças</b></p> <p>A criança tem acesso aos materiais que precisam para realizar as suas brincadeiras, as suas atividades.</p> <p><b>E:</b> Este é o objetivo para promover à criança o desenvolvimento da sua autonomia.</p> <p><b>I:</b> Sugestão de alteração: Os materiais <b>essenciais</b>.</p>
<p><b>13. Os materiais são adequados e funcionais ao tamanho das crianças</b></p> <p>O material deve estar adequado à proporção das crianças, que lhes permitam transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres).</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Os materiais são adequados e funcionais ao tamanho das crianças</b></p> <p><b>[item9 - idêntico]</b></p> <p>O material deve estar adequado às capacidades das crianças, permitindo transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres).</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Sugestão de alteração: (...) adequado às idades das crianças, permitindo (...)</p> <p><b>D:</b> Tamanho ou capacidades? Acho que tirava as idades em cima e juntava estes 2 itens</p> <p><b>E:</b> Algum material, não todo.</p>

<p><b>14. Os materiais têm controlo de erro</b></p> <p>As crianças conseguem verificar sozinhas se aquilo que realizaram está correto ou errado, de forma a não ter dependência do educador. Como por exemplo, materiais como enfiamentos ou puzzles tem controlo mecânico presente no próprio material ou desarmonia visual (controlo por parte da criança).</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Os materiais permitem controlo de erro</b></p> <p>As crianças ao manipularem e explorarem, os materiais conseguem, por tentativa e erro, descobrir as suas funcionalidades (por exemplo puzzles, encaixes.)</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Não é perceptível o que se deseja observar.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Os materiais permitem controlo de erro.</b></p> <p>As crianças ao manipularem e explorarem, os materiais conseguem, por tentativa e erro, descobrir as suas funcionalidades ( por ex. puzzles)</p> <p><b>D:</b> Esses materiais são auto-correctivos? Possibilitam a auto-avaliação?</p> <p><b>F:</b> Algum material, não todo.</p> <p><b>H:</b> Nem todos os materiais permitem este controlo de erro e talvez nem seja necessário ou pertinente que o tenha.</p>
---	--	--	---	--

**Interações Educador-Criança:** No âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (alínea a), art.º 3º, Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto

Indicadores	Especialista / Profissional	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>15. Observa as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades</b></p> <p>Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Observa, escuta e conversa com as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades</b></p> <p>Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.</p> <p><b>2- Observação das crianças para adequação do espaço às suas necessidades e interesses.</b></p> <p>Altera a organização do espaço da sala, cria áreas novas, retira áreas que a criança já não tem interesse, retira materiais que já não são desafiantes/interessantes e introduz materiais novos.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Observação das crianças para adequação do espaço às suas necessidades e interesses.</b> Altera a organização do espaço da sala, cria áreas novas, retira áreas que a criança já não tem interesse, retira materiais que já não são desafiantes/interessantes e introduz materiais novos.</p> <p><b>D:</b> Sugestão de alteração: Observa, escuta, fala com eles.</p> <p><b>E:</b> As mudanças são essenciais para atender as necessidades do grupo que está sempre a necessitar de estímulos novos. Assim, para além de manterem o interesse, a criança tem sempre novos desafios.</p>
<p><b>16. Confirma que os materiais estão completos e em perfeitas condições</b></p> <p>Verifica se há materiais partidos, incompletos (puzzles, encaixes,...) ou se os materiais de consumo e desgaste (exemplos: lápis, canetas, tintas, folhas) precisam de ser repostos. Substituídos</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: Este item está no grupo anterior (organização dos espaços e materiais) não entendo porque está no das interações.</p> <p><b>D:</b> Acho repetitivo.. relativamente à escala anterior.</p> <p><b>E:</b> Verifica, sempre que possível.</p> <p><b>I:</b> Verifica com regularidade.</p>

<p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Confirma que os materiais estão completos e em perfeitas condições</b></p> <p>Verifica com regularidade se há materiais partidos, incompletos (puzzles, encaixes,...) ou se os materiais de consumo e desgaste (exemplos: lápis, canetas, tintas, folhas) precisam de ser repostos ou substituídos.</p>	<p>H I</p>	<p>4 4</p>	<p>4 4</p>	
<p><b>17. Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e do ambiente</b></p> <p>Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e, caso necessário, fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e do ambiente</b></p> <p>Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e, caso necessário, fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.</p> <p><b>2- Apropriação do espaço e dos materiais</b></p> <p>O educador promove a participação das crianças na organização dos espaços e materiais facilitando a apropriação dos mesmos.</p>	<p>A B C D E F G H I</p>	<p>4 4 3 2 4 4 4 4 3</p>	<p>4 4 3 2 4 4 4 4 4</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Apropriação do espaço e dos materiais</b> O adulto promove a participação das crianças na organização dos espaços e materiais facilitando a apropriação dos mesmos. <b>D:</b> Se a organização do ambiente educativo for feita com as crianças, estas podem ter este. <b>E:</b> Algumas vezes, é interessante deixar que a criança explore o material livremente para tentar perceber o seu uso, ou diferentes formas de utilização, posteriormente pode-se fazer a apresentação convencional como mais uma hipótese de utilização. <b>I:</b> Organiza e/ou com as crianças o espaço e material ou pelo menos alguns espaços e materiais.</p>
<p><b>18. Orienta as crianças no ambiente</b></p> <p>Exemplos: Quando uma criança está com dúvidas, a distrair outras crianças que estão a realizar alguma tarefa, não sabe onde está algum material ou quando não sabe o que fazer.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Orienta as crianças no ambiente</b></p>	<p>A B C D E F G H</p>	<p>4 3 2 2 4 4 4 4</p>	<p>4 4 2 1 4 3 4 4</p>	<p><b>B:</b> (não permitir que se transforme numa pedagogia “borboleta”, ou seja, saltar de área em área sem um objetivo específico). <b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Respeitar as opções das crianças e apoiar nas suas escolhas e dificuldades</b> O educador respeita as opções das crianças e está disponível para as apoiar nas suas escolhas e</p>

<p>O educador orienta uma criança que em determinado momento que se encontra com dúvidas, não sabe onde está algum material ou quando não sabe o que fazer.</p> <p><b>2- Respeitar as opções das crianças e apoiar nas suas escolhas e dificuldades</b></p> <p>O educador respeita as opções das crianças e está disponível para as apoiar nas suas escolhas e dificuldades (exemplos: quando não encontra algum material, quando precisa de ajuda para resolver alguma situação com que se depara.)</p>	I	3	3	<p>dificuldades (quando não encontra algum material, quando precisa de ajuda para resolver alguma situação com que se depara...)</p> <p><b>D:</b> Planear com as crianças previamente ou discutir em reunião com o grupo, por exemplo.</p> <p><b>F:</b> Orientar uma criança que em determinado momento se encontra desmotivada.</p> <p><b>H:</b> Cria instrumentos de organização de grupo e individuais onde a própria criança pode orientar-se nas suas atividades.</p>
<p><b>19. Sabe como e quando dinamizar atividades</b></p> <p>O educador identifica o momento adequado para a sua intervenção sem causar constrangimentos ao grupo.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Adequação da intervenção</b></p> <p>O educador está atento à dinâmica do grupo e intervém de forma adequada respondendo de forma atempada às necessidades e interesses da(s) criança(s). Intervém com o grupo para iniciar uma atividade ou propor um desafio, quer para terminar uma atividade que está a decorrer.</p>	A B C D E F G H I	4 3 2 2 4 4 4 4 3	4 3 2 1 4 3 4 4 3	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Adequação da intervenção</b></p> <p>O adulto está atento à dinâmica do grupo e intervém de forma adequada respondendo de forma atempada às necessidades e interesses da(s) criança(s). Intervém com o grupo para iniciar uma atividade ou propor um desafio, quer para terminar uma atividade que está a decorrer.</p> <p><b>D:</b> Foge aos objetivos da escala</p> <p><b>I:</b> Não está muito claro.</p>
<p><b>20. Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades por si mesmas</b></p> <p>As condições podem ser tanto ao nível do material, como à remoção de obstáculos que permitem a concentração e foco da criança na atividade.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades por si mesmas</b></p>	A B C D E F G H I	4 4 3 2 4 4 4 3 4	4 4 3 2 4 3 4 3 4	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Condições para que as crianças realizem as atividades de forma autónoma</b></p> <p>O adulto garante que haja condições, a nível dos recursos humanos e materiais, para que as crianças realizem as atividades sem dependerem dos adultos.</p> <p><b>D:</b> Indicia uma prática mais centrada no adulto.</p> <p><b>F:</b> Sim, tendo em conta os recursos disponibilidades.</p>

<p>As condições podem ser tanto ao nível do material, como à remoção de obstáculos que não permitem a concentração e foco da criança na atividade.</p> <p><b>2- Condições para que as crianças realizem as atividades de forma autónoma</b></p> <p>O educador garante que haja condições, a nível dos recursos humanos e materiais, para que as crianças realizem as atividades sem dependerem dos adultos.</p>				<p><b>H:</b> Remoção de obstáculos que permitem a concentração ou que não permitem a concentração?</p>
<p><b>21. Intervém quando necessário</b></p> <p>Intervém junto da criança, quando esta compromete o seu próprio bem-estar, o das outras crianças ou o uso inadequado dos materiais (exemplo: danificar ou atirar). <b>Gritar.. Correr...</b></p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Intervém quando necessário</b></p> <p>Intervém junto da criança, quando esta compromete o seu próprio bem-estar, o das outras crianças (gritar, correr) ou o uso inadequado dos materiais (exemplo: danificar, atirar).</p> <p><b>2- Intervenção do educador</b></p> <p>O educador está atento e só intervém quando é necessário (algum comportamento compromete o bem-estar da(s) criança(s) ou há uso inadequado de algum material/objeto) ou quando é solicitado.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p><b>A:</b> Seria de assinalar além do quando o como intervém</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Intervenção do educador</b></p> <p>O educador está atento e só intervém quando é necessário (algum comportamento compromete o bem-estar da(s) criança(s) ou há uso inadequado de algum material/objeto) ou quando é solicitado</p> <p><b>D:</b> Indicia uma prática mais centrada no adulto.</p> <p><b>E:</b> Quando temos um grupo grande, com atividades que favorecem a autonomia, os “recursos humanos” são indispensáveis para se chegar a todas as crianças e fazer com que a dinâmica do grupo seja harmoniosa.</p> <p><b>I:</b> Tenho duvidas se é importante para a Autonomia.</p>

<p><b>22. Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b></p> <p>O educador não deve interromper as crianças quando estão num momento de concentração, com exceção de situações que afetam todo o grupo, como por exemplo as refeições.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b></p> <p>O educador não deve interromper as crianças quando estão num momento de concentração, com exceção de situações que afetam todo o grupo. Caso a atividade se prolongue fora do horário pretendido deve o educador procurar a melhor altura para propor à criança terminar a tarefa mais tarde, quando oportuno.</p> <p><b>2- Respeitar o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b></p> <p>O educador está atento e não interrompe uma atividade que a criança está a realizar, exceto em situações que interferem com todo o grupo ou são impostas pela instituição (exemplo: hora do almoço, hora de saída).</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p><b>B:</b> Caso a atividade se prolongue fora do horário pretendido deve o educador procurar a melhor altura para propor à criança terminar a tarefa mais tarde, quando oportuno.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Respeitar o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b></p> <p>O educador está atento e não interrompe uma atividade que a criança está a realizar, exceto em situações que interferem com todo o grupo ou são impostas pela instituição (ex: hora do almoço)</p> <p><b>F:</b> Respeitar sempre mas com limites.</p> <p><b>H:</b> O tempo que a criança necessita para a sua refeição deve ser respeitado.</p>
<p><b>23. Confia que as crianças são capazes</b></p> <p>O educador tem o papel de confiar nas crianças, pois assim transmitirá segurança. Se a criança se sentir confiante e segura, será capaz de fazer por si própria.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>Conceção de criança</b></p> <p>O educador acredita que as crianças são capazes (criança competente).</p> <p>As crianças fazem escolhas, participam nas decisões, propõem o que querem fazer e como, tomam iniciativa, são ouvidas. Perante as dificuldades são apoiadas e incentivadas a ultrapassá-las.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Conceção de criança</b></p> <p>O educador acredita que as crianças são capazes (criança competente)</p> <p>As crianças fazem escolhas, participam nas decisões, propõem o que querem fazer e como, tomam iniciativa, são ouvidas. Perante as dificuldades são apoiadas e incentivadas a ultrapassá-las.</p> <p><b>D:</b> Acho que retirava.</p>

<p><b>24. Permite às crianças a escolha livre dos materiais e atividades</b></p> <p>O educador possibilita que as crianças escolham a tarefa que querem realizar, não escolhendo pelas crianças. (ajudando as a variar para que estas não acabem por realizar sempre as mesmas como “porto seguro”)</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Organiza o ambiente e incentiva as crianças para a escolha livre dos materiais e atividades</b></p> <p>O educador possibilita que as crianças escolham a tarefa que querem realizar, não escolhendo pelas crianças ou ajudando-as a variar para que estas não acabem por realizar sempre as mesmas tarefas.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p><b>C:</b> Esta está incluída na anterior.</p> <p><b>D:</b> É básico.</p> <p><b>E:</b> Existem crianças que apresentam interesse por apenas um tipo de atividade, por exemplo, vai todos os dias para a área da cozinha. Quando é algo muito vincado e exclusivo, algumas vezes torna-se necessário despertar o interesse por outras atividades.</p> <p><b>I:</b> Permite ou <b>organiza o ambiente e incentiva.</b></p>
<p><b>25. Permite que as crianças se movam livremente</b></p> <p>O educador proporciona a livre circulação das crianças no espaço.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Organiza o ambiente e incentiva que as crianças se movam livremente</b></p> <p>O educador proporciona a livre circulação das crianças no espaço.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p><b>D:</b> Também me parece demasiado básico e como a escala está grande poderiam ser questões a retirar.</p> <p><b>I:</b> Permite ou <b>organiza o ambiente e incentiva.</b></p>
<p><b>26. Comporta-se como um modelo a seguir</b></p> <p>As atitudes são reflexo do que pretende transmitir às crianças, por isso deve apresentar coerência nas mesmas. (o adulto é o modelo e a criança aprende através da imitação)</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p>	<p>0</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>0</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Este indicador não reflete verdadeiramente a intervenção no sentido da autonomia</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Comportamento /atitudes</b> As atitudes que toma e as ações que o educador desenvolve são reflexo do que pretende transmitir às</p>

<p><b>1- Comportamento /atitudes</b></p> <p>As atitudes que toma e as ações que o educador desenvolve são reflexo do que pretende transmitir às crianças (modelo a seguir), por isso deve apresentar coerência nas mesmas.</p>	<p>H I</p>	<p>4 4</p>	<p>4 4</p>	<p>crianças (modelo a seguir), por isso deve apresentar coerência nas mesmas. <b>D:</b> Não está claro.</p>
<p><b>27. Demonstra respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho</b></p> <p>O educador respeita a opinião que a criança tem sobre si. Para isso deve ser humilde para aceitar as críticas sobre o seu trabalho.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Demonstra respeito pelas ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho</b></p> <p>O educador respeita a opinião que a criança tem sobre si. Para isso, integra e regista as críticas sobre o seu trabalho.</p> <p><b>2- Respeitar ideias e opiniões da criança</b></p> <p>O educador ouve e respeita as ideias e opiniões que a criança tem sobre o seu trabalho, as suas propostas e as suas decisões.</p>	<p>A B C D E F G H I</p>	<p>4 3 3 2 4 4 3 4 0</p>	<p>4 3 3 3 4 4 4 4 0</p>	<p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Respeitar ideias e opiniões da criança</b> O educador ouve e respeita as ideias e opiniões que a criança tem sobre o seu trabalho, as suas propostas e as suas decisões. <b>G:</b> Sugestão de alteração: Colocaria “ Demonstra respeito pelas ideias e opiniões...” <b>I:</b> Em vez de humilde <b>Integra e regista.</b></p>
<p><b>28. Favorece a participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras</b></p> <p>O educador deve criar as regras em conjunto com as crianças, para que exista um maior grau de envolvimento por parte das mesmas. Para isso, o educador tem que permitir que as crianças tenham um papel ativo na elaboração das regras.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Favorece a participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras</b></p>	<p>A B C D E F G H I</p>	<p>3 4 2 2 4 4 4 4 3</p>	<p>4 4 2 2 4 4 4 4 4</p>	<p><b>A:</b> O texto explicativo deve ser mais sucinto. <b>C:</b> Sugestão de alteração do texto: <b>Construção das regras</b> O educador fomenta a participação das crianças na construção das regras da sala. - As crianças têm um papel ativo. Educador e crianças elaboram em conjunto as regras de acordo com as necessidades que vão surgindo. As regras não são pré-definidas pelo educador. <b>D:</b> As regras devem ser discutidas /definidas com as crianças. Deve refletir melhor o que entende por uma prática que promova a autonomia e qual o papel do/a educador/a.</p>

<p>O educador deve definir as regras com as crianças, para que exista um maior grau de envolvimento por parte das mesmas. Para isso, o educador envolve as crianças para que tenham um papel ativo na elaboração das regras.</p> <p><b>2- Construção das regras</b></p> <p>O educador fomenta a participação das crianças na construção das regras da sala. As crianças têm um papel ativo. Educador e crianças elaboram em conjunto as regras de acordo com as necessidades que vão surgindo.</p>				<p><b>E:</b> Podem ser feitas pelo grupo e fixadas na sala.</p> <p><b>I:</b> Em vez de permitir <b>O Educador envolve...</b></p>
<p><b>29. Cria oportunidade para as crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos</b></p> <p>O educador possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Consente espaço e condições para as crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos</b></p> <p>O educador possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.</p> <p><b>2- Resolução dos problemas e conflitos</b></p> <p>O educador fomenta e possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><b>A:</b> Consente espaço e condições para as (...)</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Resolução dos problemas e conflitos</b></p> <p>O educador fomenta e possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.</p> <p><b>D:</b> la mais por este tipo de questões.. relativamente ao funcionamento</p>

**Organização do grupo:** Segundo as OCEPE, uma organização heterogénea, em termos etários, do grupo de crianças pode originar, na maioria das vezes, um maior desenvolvimento nas crianças de menor idade pois podem observar e aprender com os incentivos dos mais velhos. A partir do momento em que se encontra com crianças mais velhas, desenvolve aptidões, destrezas e capacidades maiores e de melhores qualidades. As questões de critérios de constituição de um grupo de crianças em termos de idades, género influenciam na dinâmica do grupo favorecendo a autonomia: “O desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal” (OCEPE, 2016, p.25).

Indicadores	Especialista / Profissional	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>30. O grupo é heterógeno em idades</b></p> <p>O grupo é composto por várias idades entre os 3 e os 6 anos.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- Constituição do grupo - idades</b></p> <p>O adulto constitui o grupo com crianças de diferentes idades (3 aos 6 anos) de forma a favorecer a autonomia</p>	A B C D E F G H I	0 4 3 1 4 4 4 4 4	0 4 3 1 4 4 4 4 4	<p><b>A:</b> Estes dois indicadores muitas vezes não dependem do educador, mas sim da organização da instituição e das crianças que se inscrevem.</p> <p><b>C:</b> Sugestão de alteração do texto:</p> <p><b>Constituição do grupo - idades</b></p> <p>O adulto constitui o grupo com crianças de diferentes idades (3 aos 6 anos) de forma a favorecer a autonomia</p> <p><b>D:</b> Todos os grupos são heterogêneos não há 2 crianças iguais... e a própria legislação induz a que assim seja.. eu retirava esta questão e a seguinte e punha no início um tópico para caracterização do grupo</p>
<p><b>31. O grupo é heterógeno em género</b></p> <p>O grupo é composto por crianças do género feminino e masculino.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>Constituição do grupo – género</b> [TALVEZ RETIRAR ESTE INDICADOR]</p> <p>O grupo é composto por crianças do género feminino e masculino.</p>	A B C D E F G H I	0 4 3 1 4 4 4 4 4	0 4 3 1 4 4 4 4 4	<p><b>C:</b> <b>Constituição do grupo – género</b></p> <p>O grupo é composto por crianças do género feminino e masculino.</p> <p><b>Este indicador não me parece relevante pois todos os grupos são constituídos por meninas e meninos</b></p>

**Organização do tempo:** Através da gestão do tempo (a rotina diária), a criança ganha e desenvolve a sua autonomia pois aprende a organizar-se. Apresentando à criança uma rotina diária, o educador promove a autonomia pois permite à criança estruturar-se e sentir-se segura. A partir da rotina as crianças poderão antever o que se passará no momento seguinte. As rotinas devem ser organizadas e flexíveis: “(...) o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças.” (OCEPE, 2016, p.27)

Indicadores	Especialista / Profissional	Clareza (0-4)	Representatividade (0-4)	Sugestões de reformulação/observações
<p><b>32. O educador faz uma gestão estruturada e flexível do tempo</b></p> <p>O educador respeita o tempo necessário para os diferentes momentos que têm sentido para a criança. Este aspeto é evidente quando por exemplo (ao fazerem) fazem experiências, brincaram ou exploraram.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- O educador faz uma gestão estruturada e flexível do tempo</b></p> <p>O educador respeita o tempo necessário para os diferentes momentos que têm sentido para a criança. Este aspeto é evidente quando por exemplo fazem experiências, brincam ou exploram.</p> <p><b>2- Organização do Tempo (Rotina)</b></p> <p>A organização da rotina é flexível de forma a respeitar as necessidades e interesses das crianças. A rotina não é rígida, o educador gere o tempo de acordo com a dinâmica do grupo - o que está a fazer.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>0</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>0</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><u>A</u>: Considero que estes indicadores podem estar na dimensão “Interações Educador-Criança”</p> <p><u>C</u>: <b>Organização do Tempo (Rotina)</b></p> <p>A organização da rotina é flexível de forma a respeitar as necessidades e interesses das crianças. A rotina não é rígida, o educador gere o tempo de acordo com a dinâmica do grupo – o que está a fazer</p> <p><u>D</u>: Estas questões integram algumas anteriores.</p>
<p><b>33. As crianças fazem parte do planeamento da rotina</b></p> <p>As crianças participam na organização do tempo, podendo escolher entre diferentes tipos de atividade ou situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo.</p> <p>Opção de reformulação com base nas propostas dos especialistas e profissionais:</p> <p><b>1- O educador promove a participação das crianças no planeamento da rotina</b></p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>I</p>	<p>0</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>0</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p><u>A</u>: O educador promove a participação das crianças no planeamento da rotina</p> <p><u>C</u>: <b>Participação das crianças</b></p> <p>As crianças participam nos diferentes momentos da rotina de forma ativa; tem momentos em que podem escolher o que querem fazer, como (sozinhas, em pequeno ou grande grupo) e com quem; participam em tarefas quotidianas – por a mesa, -.....</p>

<p>As crianças participam na organização do tempo, podendo escolher entre diferentes tipos de atividade ou situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo.</p> <p><b>2- Participação das crianças</b></p> <p>As crianças participam nos diferentes momentos da rotina de forma ativa; tem momentos em que podem escolher o que querem fazer, como (sozinhas, em pequeno ou grande grupo) e com quem; participam em tarefas quotidianas (por a mesa).</p>				
---	--	--	--	--

**Outras sugestões de reformulação/observações:**

**Especialista A:**

- “Ter duas grandes dimensões e estabelecer em cada uma delas os indicadores de forma equilibrada em conteúdo e em número. Importa ter sensivelmente o mesmo número de indicadores em cada uma das dimensões a avaliar”.
  - Atendeu-se à sugestão de ter duas grandes dimensões, ainda que os indicadores não estejam equilibrados em número e conteúdo nessas mesmas dimensões. Privilegia-se manter os indicadores considerados pertinentes, ao invés de ajustá-los de forma a ter um número menos, alterando-lhes o significado.
- “Modificar a escala de 4 para 5 níveis:
  - Nível 1 – Inadequado – As condições apresentadas nos indicadores não se verificam ou são inadequadas.
  - Nível 2 – Pouco Adequado – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se, mas são pouco adequadas.
  - Nível 3 – Adequado – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se e são adequadas
  - Nível 4 – Muito Adequado - As condições apresentadas nos indicadores verificam-se quase na sua totalidade.
  - Nível 5 – Extremamente Adequado – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se na totalidade”.
- Considera-se que ao alterar a escala de 4 níveis para 5 níveis existirá uma tendência, de quem preenche, responder ao centro. Enquanto numa escala com 4 níveis, a pessoa terá que responder necessariamente optar por tomar uma posição mais focada para o inadequado ou adequado.

**Especialista C:**

- “No grupo das interações adulto criança, devia ter mais itens (indicadores) explícitos sobre a relação adulto criança”.

- Considera-se que “grupo das interações educador-criança” é uma das duas grandes dimensões da escala. Por isso, a escala será reformulada e conseqüentemente este grupo ficará com mais indicadores, assim como teremos em consideração outros aspetos específicos referidos por outros especialistas e profissionais. Contudo, teremos em conta a extensão da escala e o seu foco, que são as condições de autonomia que o adulto proporciona e não construir um instrumento que fomente um modelo de educação/pedagogia, mas sim integrar uma perspectiva mais ampla dessa relação.
- “Ter um grupo relação criança/criança. Como as crianças colaboram entre si, que espaço o educador dá para esta colaboração, como a colaboração entre crianças promove autonomia – criança mais velha que ajuda a mais pequena a calçar sapatos”.
- Os itens foram integrados, contudo não foi criado um grupo criança-criança. Embora se reconheça que a relação criança-criança é também promotora da autonomia.

### **Especialista D:**

- “Por vezes aparecem exemplos e outras não. Para maior coerência para todos os itens devia aparecer explicação e exemplos ou só explicação”.
- Este aspeto foi integrado. Os itens serão estruturados de forma a ter uma estrutura mais coerente.
- “Salta do espaço exterior para dentro da sala? Se percebo a lógica: 1º edifício, depois espaços fora da sala e agora sala.. não faria sentido ter subtítulos”.
- Atendeu-se a esta sugestão.
- “Escala está grande poderiam ser questões a retirar”.
- Consideram-se todos os itens importantes, por esse motivo optou-se por agregar alguns que representavam os mesmos aspetos. Contudo na maioria dos itens isso não foi possível fazer.

### **Profissional G:**

- “Acrescentar indicador sobre de que forma a criança tem autonomia para circular em diferentes espaços da instituição, por exemplo: se estiver no exterior consegue vir à sala de forma autónoma”.
- Esta sugestão foi integrada.
- “Ter mais indicadores em relação às rotinas, por exemplo a criança conhece todas as rotinas e indica-las por sequência. Ou seja, identifica os momentos”.
- Considera-se que este aspeto está mais relacionado com a criança e não com a postura do educador em relação à autonomia.
- “Em relação aos materiais: de que forma a criança consegue tomar decisões sobre que materiais usar: por exemplo: se quiser fazer um desenho consegue escolher se vai usar lápis de cor, canetas, lápis de cera, etc.”
- Compreende-se o mesmo referido a cima. Este aspeto está relacionado com a criança e não com a postura do educador em relação à autonomia.

## Profissional I:

- “Sugestão de novos indicadores:

### - Em relação aos seus pertences, à sua higiene, ao seu corpo, tarefas individuais:

- O Educador incentiva as crianças a vestir-se, despir-se abotoar, atar atacadores, fechar os fechos...abotoar as batas dos seus colegas...
- O Educador incentiva e promove a autonomia na higiene pessoal: ir à casa de banho sozinho, limpar o rabinho,...pentear, lava bem as mãos, lavar os dentes sozinho
- O Educador observa e incentiva a criança a ser responsável e saber cuidar e organizar o seu material, a sua mochila, arrumar a bata, tirar e arrumar as sapatilhas da Ed. Física

E ainda:

- O educador incentiva a criança a fazer as tarefas sem necessitar de apoio ou o menor apoio possível
- O educador responsabiliza a criança por pequenas tarefas e a fazer pequenos “recados” fora da Sala indo outras Salas ou outros espaços

### - Em relação ao contexto familiar / conhecimento do contexto familiar em termos de promoção de autonomia

**Articulação entre Escola e Família** – O educador deve também ter uma atitude formativa para com os pais e se o educador tiver conhecimento do modo como encaram a autonomia a forma como a criança age em casa e na escola talvez seja mais equilibrada. Por exemplo: A criança ajuda a por a mesa em casa e no JI? Sabe limpar as mesas e é responsável pela sua tarefa?

- O Educador tem conhecimento de algumas práticas da promoção da autonomia em casa, com as famílias que possam impedir ou incentivar a autonomia na Sala/ no JI? (Em resultado de questionário, conversa, voz da criança)
- O Educador dialoga com as famílias no sentido de perceber quais as convicções das famílias/pais sobre a autonomia e como a promovem
- O Educador dialoga, propõe algumas estratégias que podem ser usadas na Sala e em casa no sentido de promover a autonomia nas diferentes situações da Vida nos dois contextos de uma forma articulada, respeitadora ...sobretudo a pensar no equilíbrio de atitudes face à criança que passa uma parte do dia na escola e outra em Família”.

→ Os itens foram integrados.



## Apêndice H – Versão Final do Instrumento

### Escala de Avaliação das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância

A Escala de Avaliação das Condições de Autonomia em Jardim-de-Infância é um instrumento que permite ao educador analisar as condições de autonomia relativamente à interação educativa entre ambiente, educador e crianças numa perspetiva formativa de auto-análise e auto-avaliação.

A autonomia, num sentido mais amplo, exprime a capacidade do indivíduo de tomar as decisões que lhe dizem respeito, estando este conceito diretamente ligado ao ambiente que o rodeia. Autonomia relaciona-se com o ambiente físico e social, que diz respeito à individualidade de cada um, determinando a liberdade do indivíduo em gerir a sua vida, efetuando as suas próprias escolhas.

A infância é a fase em que o ser humano vai adquirindo autonomia, sendo um processo progressivo que necessita de orientação e apoio. Este aspeto tem vindo a ser frequentemente citado como um dos objetivos essenciais na educação. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 36) refere que “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim-de-infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável”.

Compreende-se que para existir construção da autonomia, devem estar presentes certos aspetos, como: segurança, equipamento, materiais, instalações, atitudes, comportamentos e competências, aspetos relacionais do educador para com a criança e com o ambiente. Estes aspetos são traduzidos em condições que o ambiente e o educador devem proporcionar para que as crianças sejam autónomas.

O instrumento apresenta vários itens que se traduzem na operacionalização das condições que potenciam a autonomia das crianças. Ressalva-se que a conceção destes itens foi criada para múltiplos contextos, contemplando: crianças com necessidades educativas especiais, diferentes metodologias praticadas pelos educadores, diversas possibilidades de condições físicas.

Para o preenchimento do instrumento, recomenda-se a leitura dos itens antes da observação. Cada item tem uma descrição sucinta do mesmo e um texto explicativo para o tornar mais claro. Sugere-se para efeitos de preenchimento do instrumento, que seja efetuado enquanto o espaço está a ser utilizado por parte das crianças. Se isto não for possível, sugere-se que o preenchimento do instrumento seja realizado no final do dia, o mais próximo possível do período de observação.

A escala apresenta vários níveis que traduzem maiores ou menores condições de autonomia, sendo que para cada item existem os seguintes níveis:

- Nível 1 - Inadequado – As condições apresentadas nos indicadores não se verificam ou são inadequadas.
- Nível 2 – Pouco Adequado – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se, mas são pouco adequadas.
- Nível 3 – Adequado – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se e são adequadas
- Nível 4 – Extremamente Adequado – As condições apresentadas nos indicadores verificam-se na totalidade.

Assinale com um X qual dos níveis considera corresponder à respetiva condição/item.

**Escala de Avaliação da Autonomia em Jardim-de-Infância:** 1 – Inadequado / 2 – Pouco Adequado / 4 – Adequado / 5 – Extremamente Adequado

<b>Escala de Avaliação das Condições Promotoras de Autonomia em Jardim-de-Infância</b>					
<b>Espaço e Materiais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Espaço</b>					
<b>As instalações possibilitam a circulação entre espaços</b> As crianças podem circular, de forma autónoma, em diferentes espaços da instituição, por exemplo: se estiver no exterior consegue vir à sala de forma autónoma.					
<b>O espaço exterior é acessível às crianças</b> O acesso ao espaço exterior é adequado. As crianças conseguem aceder ao espaço exterior facilmente.					
<b>O equipamento exterior é adequado e acessível às crianças</b> O equipamento é adequado às idades e às capacidades físicas das crianças. Está disposto e organizado de modo a permitir o acesso livre e a utilização autónoma por parte das crianças.					
<b>O contexto está equipado para as crianças, caso necessitem, descansarem</b> Existe um espaço na sala ou na instituição, que permita as crianças descansarem ou dormirem a sesta sozinhas, caso seja essa a sua vontade.					
<b>O contexto está equipado com recursos para as crianças tomarem e prepararem as refeições</b> Existe na instituição um lugar próprio para as crianças fazerem as refeições (almoço/lanche). Esse espaço é acessível e permite que as crianças ponham a mesa, preparem ou ajudem a prepara uma refeição.					
<b>As instalações sanitárias têm acesso adequado e são funcionais para as crianças</b> As crianças devem conseguir aceder à casa de banho sozinhas, sem obstáculos que limitem a sua utilização. Os equipamentos como torneira, dispensador de sabonete, papel higiénico estão ao alcance de todas as crianças e permitindo o seu uso de forma autónoma.					
<b>O espaço da sala possibilita que as crianças se desloquem com segurança</b> A arquitetura da sala é apropriada e os aspetos perigosos ou não adequados estão devidamente protegidos. O educador deve ter em atenção quanto à existência de elementos que possam colocar o bem-estar da criança em perigo. Contudo, devem existir elementos desafiadores e que podem potenciar a autonomia da criança.					
<b>O mobiliário da sala é polivalente e de fácil mobilidade por parte das crianças</b> As crianças podem mover mesas e cadeiras para adequar o ambiente consoante aquilo que necessitam e esteja por estes devidamente enquadrado na atividade.					
<b>A mobília é adequada ao tamanho/estatura das crianças</b> As crianças conseguem sentar-se sozinhas nas cadeiras ou conseguem alcançar, no móvel, o material que precisam.					

<b>Materiais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<p><b>Os materiais estão ajustados às capacidades/competências das crianças</b></p> <p>Apenas permanecem no ambiente da sala, e estão ao alcance das crianças, os objetos e materiais que estas possam utilizar. Os objetos que constituem um perigo para a criança (exemplo: introdução de um objeto na boca/ouvidos/nariz), devem estar apenas ao alcance do adulto.</p>					
<p><b>Os materiais estão em bom estado de conservação</b></p> <p>Os materiais da sala estão bem conservados, e permitem que as crianças os explorem em segurança (não estão partidos, lascados).</p>					
<p><b>Os materiais/jogos estão completos e arrumados de forma organizada</b></p> <p>As crianças sabem onde encontram os materiais que necessitam para realizar uma dada tarefa. Os materiais estão guardados de acordo com as características (exemplo: peças de encaixe, puzzles). As caixas/gaveta onde estão guardados os materiais estão etiquetadas e os jogos estão completos.</p>					
<p><b>Os materiais estão acessíveis às crianças</b></p> <p>As crianças têm acesso aos materiais que precisam para realizar as suas tarefas, atividades ou brincadeiras.</p>					
<p><b>Os materiais são adequados e funcionais ao tamanho das crianças</b></p> <p>O material está adequado às capacidades das crianças, permitindo transportá-lo ou manuseá-lo autonomamente. (Exemplos: tesouras adaptadas à mão da criança ou talheres).</p>					
<p><b>Os materiais permitem controlo de erro.</b></p> <p>As crianças ao manipularem e explorarem, alguns materiais conseguem, por tentativa e erro, descobrir as suas funcionalidades (por exemplo puzzles, encaixes.)</p>					
<b>Interação Educador-Criança</b>					
<b>Intervenção do Educador</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<p><b>Observa, escuta e conversa com as crianças para adequar o ambiente às suas necessidades</b></p> <p>Caso necessário muda a disposição da sala, cria espaços alternativos ou modifica a utilização de uma área ou outra para se adequar à dinâmica que quer implementar.</p>					
<p><b>Apresenta às crianças o funcionamento dos materiais e do espaço</b></p> <p>Integra as crianças no ambiente, mostrando onde se guardam os materiais e, caso necessário, fazendo demonstrações do uso correto dos mesmos.</p>					
<p><b>Intervém quando necessário</b></p> <p>O educador está atento e só intervém quando é necessário (algum comportamento compromete o bem-estar da(s) criança(s) ou há uso inadequado de algum material/objeto) ou quando é solicitado.</p>					
<p><b>Confia que as crianças são capazes</b></p> <p>O educador tem o papel de confiar nas crianças, pois assim transmitirá segurança. Se a criança se sentir confiante e segura, será capaz de fazer por si própria.</p>					

<b>Intervenção do Educador</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<p><b>Comporta-se como um modelo a seguir</b></p> <p>As atitudes que toma e as ações que o educador desenvolve são reflexo do que pretende transmitir às crianças (modelo a seguir), por isso deve apresentar coerência nas mesmas.</p>					
<p><b>Demonstra respeito pelas ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho</b></p> <p>O educador ouve e respeita as ideias e opiniões que a criança tem sobre o seu trabalho, as suas propostas e as suas decisões.</p>					
<p><b>Favorece a participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras</b></p> <p>O educador deve definir as regras com as crianças, para que exista um maior grau de envolvimento por parte das mesmas. Para isso, o educador envolve as crianças para que tenham um papel ativo na elaboração das regras</p>					
<p><b>Consente espaço e condições para as crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos</b></p> <p>O educador possibilita que as crianças resolvam problemas e conflitos por si próprias, interferindo o menos possível, possibilitando que as crianças criem estratégias de autorregulação.</p>					
<b>Atividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<p><b>Orienta as crianças no ambiente</b></p> <p>O educador respeita as opções das crianças e está disponível para as apoiar nas suas escolhas e dificuldades (exemplos: quando não encontra algum material, quando precisa de ajuda para resolver alguma situação com que se depara.)</p>					
<p><b>Sabe como e quando dinamizar atividades</b></p> <p>O educador está atento à dinâmica do grupo e intervém de forma adequada respondendo de forma atempada às necessidades e interesses da(s) criança(s). Intervém com o grupo para iniciar uma atividade ou propor um desafio, quer para terminar uma atividade que está a decorrer.</p>					
<p><b>Respeita o tempo que as crianças necessitam para realizar uma atividade</b></p> <p>O educador está atento e não interrompe uma atividade que a criança está a realizar, exceto em situações que interferem com todo o grupo ou são impostas pela instituição (exemplo: hora do almoço, hora de saída).</p>					
<p><b>Promove e incentiva as crianças a cuidarem de si próprias, da sua higiene e dos seus pertences</b></p> <p>O educador incentiva as crianças a cuidarem de si: vestir-se, despir-se, atar os atacadores, fechar fechos, etc. Promove a autonomia na higiene pessoal: ir à casa de banho sozinha, limpar-se, pentear-se, lava bem as mãos, lavar os dentes sozinha. Também observa e incentiva a criança a ser responsável e saber cuidar e organizar o seu material, a sua mochila, arrumar a bata, tirar e arrumar os sapatos.</p>					
<p><b>Responsabiliza as crianças na concretização de tarefas fora da sala</b></p> <p>O educador incumbe as crianças de realizarem pequenas tarefas fora da sala, como fazerem “recados,” indo a outras salas ou outros espaços.</p>					

<b>Organização do espaço, do tempo e do grupo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<p><b>Organiza o ambiente e incentiva as crianças para a escolha livre dos materiais e atividades</b></p> <p>O educador possibilita que as crianças escolham a tarefa que querem realizar, não escolhendo pelas crianças ou ajudando-as a variar para que estas não acabem por realizar sempre as mesmas tarefas.</p>					
<p><b>Organiza o ambiente e incentiva que as crianças se movam livremente</b></p> <p>O educador proporciona a livre circulação das crianças no espaço.</p>					
<p><b>Cria condições para que as crianças consigam realizar atividades de forma autónoma</b></p> <p>O educador garante que haja condições, a nível dos recursos humanos, materiais e tempo, para que as crianças realizem as atividades sem dependerem dos adultos.</p>					
<p><b>O educador faz uma gestão estruturada e flexível do tempo</b></p> <p>A organização da rotina é flexível de forma a respeitar as necessidades e interesses das crianças. A rotina não é rígida, o educador gere o tempo de acordo com a dinâmica do grupo - o que está a fazer.</p>					
<p><b>O educador promove a participação das crianças no planeamento da rotina</b></p> <p>As crianças participam nos diferentes momentos da rotina de forma ativa; tem momentos em que podem escolher o que querem fazer, como (sozinhas, em pequeno ou grande grupo) e com quem; participam em tarefas quotidianas (por a mesa).</p>					
<p><b>O grupo é heterógeno em idades</b></p> <p>O grupo é composto por crianças de diferentes idades, entre os 3 e os 6 anos, de forma a favorecer a autonomia.</p>					
<b>Contexto familiar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<p><b>Conhece o contexto familiar a respeito da autonomia</b></p> <p>O Educador tem conhecimento de algumas práticas da promoção da autonomia em casa, através do diálogo com a criança, que possam impedir ou incentivar a autonomia no Jardim de Infância.</p>					
<p><b>Articula com as famílias a respeito da autonomia</b></p> <p>O Educador dialoga com as famílias no sentido de perceber quais as convicções das famílias/pais sobre a autonomia e como a promovem.</p>					
<p><b>Propõe estratégias relativas à promoção da autonomia</b></p> <p>O Educador propõe algumas estratégias que podem ser usadas na sala e em casa, no sentido de promover a autonomia nas diferentes situações da Vida, nos dois contextos de uma forma articulada e respeitadora, sobretudo a pensar no equilíbrio de atitudes face à criança.</p>					