



Patrícia Alexandra
Paixão Soares Coelho

N.º 170139020

**O papel do educador de infância na
promoção da autonomia nos contextos de
creche e de jardim de infância.**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

Versão Definitiva

9 de Dezembro de 2019

Agradecimentos

Terminar o relatório de investigação representa muito para mim. É um sonho tornado em realidade, um sonho que demorei a terminar, mas graças ao apoio familiar por parte da minha mãe e do meu marido eu consegui terminar.

Quero agradecer o apoio, a confiança e toda a força que a minha mãe me deu nos momentos que eu queria desistir. Obrigada mãe por seres o meu anjinho da guarda.

Obrigada ao meu marido por todo o apoio que sempre me deu e desculpa te ter tirado tempo que era nosso para poder terminar o relatório.

Filho foste uma das minhas maiores forças para conseguir terminar este relatório. Tudo a pensar em te dar uma vida melhor. Amo te filho.

De seguida quero agradecer à minha madrinha Paula, à minha avó Sofia e à minha sogra Fátima que me deram muito nas orelhas para eu terminar o relatório. Obrigada por não me deixarem desistir.

Às minhas amigas da ESE, Magda Romão e Marisa Bação que me apoiaram no momento que mais precisei e que me ajudaram bastante na realização deste relatório. Obrigada pelo tempo que passámos na biblioteca para podermos concluir esta etapa.

Obrigada às minhas amigas Sara Nogueira e Carina Valadeiro que me facultaram livros para poder complementar as minhas afirmações. Obrigada pelas ideias, sugestões e opiniões.

À orientadora, professora Sofia Figueira obrigada por todo o seu apoio e dedicação. Obrigada pelo tempo que me dispensou para eu poder terminar o meu relatório. Nunca a vou esquecer, estará no meu coração.

E por fim, Pai estejas onde estiveres espero que estejas orgulhoso da tua filha que tanto lutou para conseguir ser Educadora de Infância.

Obrigada a todos do fundo do meu coração! Sonho concretizado...

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar nos contextos de estágio – creche e jardim de infância realizados no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de Infância I, Estágio em Educação de Infância II e Estágio em Educação de Infância III e tem como problemática a autonomia.

O intuito deste relatório foi compreender de que forma o educador promove a autonomia das crianças na sua prática educativa e responder à questão de investigação “Como promover a autonomia nos contextos de creche e de jardim de infância?”.

A investigação foi desenvolvida segundo a metodologia de investigação-ação, segue a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo. Para a recolha de informação foram utilizados vários métodos: a observação, as notas de campo, o registo fotográfico, a análise documental e o inquérito por questionário.

Relato no relatório as experiências vividas nos contextos de estágio com as equipas pedagógicas e os grupos de criança.

O processo de investigação e a intervenção realizada permitiram-me compreender a importância da atitude do educador de infância na promoção da autonomia. A organização do espaço e dos materiais que permitam a tomada de decisões e a participação ativa das crianças no que querem fazer e como, e uma rotina flexível que dê tempo para a criança fazer por si ações e tarefas diárias, sendo o educador um desafiador e um apoio no processo realizado pela criança.

Palavras-Chave: Autonomia; Educador de Infância; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

The present report was performed under the Master of Preschool Education, in the context of nursery and kindergarten, within the course units of Childhood Internship I, Childhood Internship II and Childhood Internship III, concerning the problematic of autonomy.

The aim of this report was to comprehend in what way the kindergarten teacher can promote the child autonomy in their daily activities and respond to the question “how to promote autonomy in the context of nursery and kindergarten?”.

The investigation was developed according to the methodology of investigation-action, which follows the qualitative approach and the interpretative paradigm. To collect the information several methods were utilized: the observation, the field notes, the photographic record, the document analysis and the inquiry.

In this report is referred the experiences lived under the internship with the pedagogical teams and the child groups.

The investigation process and the interpretation realized allowed to understand the importance of the kindergarten teacher in the promotion of autonomy. The space and materials organization made possible the decision making and the child active participation in what and how they wanted to do, with a flexible routine that encourage the child to realize action and daily tasks by herself, being the kindergarten teacher a challenging and a support of the process realized by the child.

Keywords: Autonomy; Childhood educator; Daycare; Kindergarten.

Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Introdução.....	8
Capítulo I – Quadro teórico de Referência.....	10
1. Como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 6 anos.....	10
2. A Criança e a Autonomia.....	14
3. O Educador gestor de currículo e a promoção da autonomia na creche e no Jardim de Infância.....	17
3.1 Organização dos espaços e materiais.....	23
3.2 A organização da rotina e rotinas.....	26
3.3 Parceria com as famílias.....	30
Capítulo II – Metodologia.....	33
1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo.....	33
2. Investigação-Ação.....	36
3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação.....	38
a) Observação.....	38
b) Notas de campo.....	38
c) Inquérito por questionário.....	39
Análise de conteúdo.....	40
d) Registos de Multimédia – Fotografia.....	40
e) Análise Documental.....	41

Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções	42
1. Contexto de Creche.....	42
1.1 Caracterização da Instituição A.....	42
1.2. Caracterização do Grupo I.....	45
1.3. Caracterização do Grupo II.....	46
1.4. Aspectos Variáveis e Invariáveis no Contexto de Estágio em Creche.....	47
2. Intervenções:.....	49
a) Lavar a cara e as mãos	49
b) Ir buscar a chucha	51
c) Descalçar os sapatos	52
3. Contexto de Jardim-de-Infância.....	54
3.1. Caracterização da Instituição B.....	54
3.2. Caracterização do Grupo I.....	55
3.3. Caracterização do Grupo II	56
3.4. Aspectos Variáveis e Invariáveis no Contexto de Estágio em Jardim de Infância.....	57
4 - Intervenções.....	58
a) Azul, amarelo e verde – Vamos fazer a reciclagem.....	58
b) Despir os bibes.....	60
5 Conceção das educadoras cooperantes: Análise e interpretação das respostas ao inquérito por questionário.....	62
Capítulo IV – Considerações Finais.....	67
Referências Bibliográficas.....	71
Apêndices.....	77

Apêndice 1 – Registo fotográfico: Azul, Amarelo e Verde – Vamos fazer reciclagem.....	78
Apêndice 2 – Planificação: Azul, Amarelo e Verde – Vamos fazer reciclagem...	79
Apêndice 3 – Registo fotográfico da intervenção despir o bibe.....	80
Apêndice 4 - Inquérito por questionário enviado à Educadora A.....	81
Apêndice 5 - Inquérito por questionário enviado à Educadora B.....	82
Apêndice 6 - Inquérito por questionário – Respostas da Educadora A.....	83
Apêndice 7 - Inquérito por questionário – Respostas da Educadora B.....	85
Apêndice 8 - Tabela de categorias de análise às respostas dos inquéritos por questionário.....	87

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal tem como temática a autonomia em educação de infância e como questão de investigação-ação como promover a autonomia nos contextos de Creche e de Jardim de Infância?

A temática do estudo foi definida no primeiro ano durante o estágio em creche realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância I e a realização deste relatório teve início na unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I. A problemática do estudo devia ser transversal aos dois contextos de estágio – creche e jardim de infância.

O principal objetivo foi compreender o papel do educador de infância enquanto gestor de currículo e a promoção da autonomia em ambos os contextos. Para tal foi fundamental elaborar um quadro teórico de referência, definir conceitos, analisar perspectivas e teorias de diferentes autores relativamente à temática em estudo, a abordagem à função do educador enquanto gestor do currículo no que concerne à organização dos espaços, dos materiais e do tempo, e de como na sua intervenção promove a autonomia das crianças.

A escolha deste tema surgiu de observações realizadas no primeiro momento de estágio, com um grupo de doze crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses de idade. Estas observações permitiram-me compreender que as crianças não realizavam a higiene na casa de banho. Lavar as mãos e cara, era uma tarefa realizada pelos adultos no fraldário e não na casa de banho. Estas ações eram realizadas pelos adultos, à pressa, sem a criança participar. Observei que as crianças mais velhas já queriam realizar estas ações sozinhas como tirar os sapatos para dormir a sesta ou usarem o lavatório para lavar as mãos e a cara, mas não lhes era dada oportunidade para o fazerem, todas as ações eram realizadas pelos adultos. Na minha perspetiva, as crianças para serem autónomas precisam de adultos que as apoiem, que as desafiem, que as deixem experimentar e fazer e não de adultos que tenham como prática fazerem pela criança.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, mais especificamente, da investigação-ação, que se insere no paradigma interpretativo, por ser

o mais adequado no estudo dos fenómenos educativos, dado que aborda, numa perspetiva holística, a interação entre sujeitos e fenómenos

Após definir a temática de estudo, a questão de investigação, a metodologia surgiu a dificuldade de perceber que intervenções poderia realizar com o propósito de desenvolver o projeto, contribuindo para promover a autonomia das crianças das salas onde estagiei. Compreendi que intervir não significa planificar, que muitas intervenções não são planificadas, são realizadas de forma espontânea, nos diferentes momentos da rotina. No desenvolvimento deste trabalho planifiquei intervenções, mas também intervim em diferentes momentos, proporcionando e facilitando a autonomia das crianças. Estas intervenções foram registadas em notas de campo.

O relatório de investigação está estruturado em quatro capítulos. No primeiro apresento o quadro teórico de referência, onde descrevo e fundamento como a criança se desenvolve e aprende dos zero aos seis anos e faço referência ao conceito de autonomia. Ainda neste ponto, abordo o conceito de educador gestor do currículo e de como decisões que toma na sua prática podem promover a autonomia das crianças.

No segundo capítulo explico a metodologia utilizada e os procedimentos de recolha e de tratamento da informação (observação, notas de campo, inquérito por questionário, registo fotográfico e análise documental).

No terceiro capítulo caracterizo os contextos de estágio, descrevo e interpreto as intervenções realizadas quer em creche, quer em jardim de infância e apresento a análise de conteúdo dos questionários passados às educadoras cooperantes. No quarto capítulo apresento as considerações finais, faço o balanço final do percurso realizado durante a realização deste projeto de investigação-ação e respondo à questão de partida.

Capítulo I – Quadro teórico de Referência

1. Como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 6 anos

Para dar início a este capítulo é importante compreender os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, começo por mencionar o conceito de aprendizagem, sendo este entendido como um ato ou efeito de aprender através da realização de ações, segundo Tavares e Alarcão (1985, p. 86), são “ações que o sujeito não era capaz de realizar antes de aprender, mas que consegue fazer depois do período de aprendizagem”.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento, segundo Serrano (2017, p. 16) está relacionado com “as mudanças no crescimento físico da criança, e da sua capacidade de aprender em termos de comportamento sensório-motor, socioemocional, cognitivo e competências de comunicação, que são necessárias para a sua vida independente”. Todas estas áreas estão interligadas entre si e são influenciadas umas pelas outras, sendo este aspeto visível no processo de desenvolvimento da criança e na aprendizagem da sua autonomia.

Todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança está “intrinsecamente ligado às experiências com o mundo” (Matta, 2001, p. 85), ou seja, é um processo realizado pela criança e que se vai construindo a partir das suas vivências e da sua relação com o meio envolvente.

Tal como afirmam Tavares e Alarcão (1985.p.88) “a criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais”, ou seja, o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento desenrolam-se em forma de espiral, porque exercem um sobre o outro, influências mútuas (Figura1).

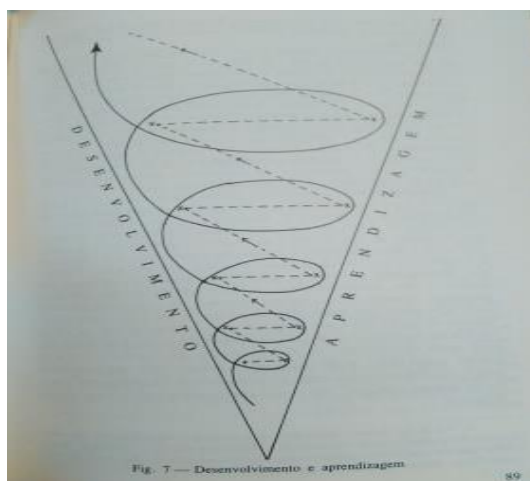


Figura 1 – Imagem retirada do livro *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* dos autores José Tavares & Isabel Alarcão (1985).

O desenvolvimento humano tem sido objeto de estudo, nomeadamente ao nível da Psicologia do Desenvolvimento. No início do século XX, Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, entre outros, desenvolveram e estudaram teorias que abordam a forma como as crianças adquirem o seu conhecimento. Estudaram o modo como as crianças se desenvolvem e aprendem procurando compreender como é que “exploram materiais, resolvem problemas, trabalham em conjunto com os outros e se envolvem em experiências que lhes permitem pensar e raciocinar” (Serrano, 2018, p. 16).

Segundo Tavares e Alarcão (2002, cit por Tavares et al., 2007, p. 34) “o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante [...], através de diferentes estádios de diferenciação”.

Jean Piaget é um dos autores que define estádios de desenvolvimento e reconhece o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. O autor refere que a criança é um “ser ativo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, que se vão tornando cada vez mais abstractos e complexos com o crescimento” (cit. por Tavares et al., 2007, p. 45).

A teoria de Piaget está organizada por diferentes estádios, cada um com diferentes características. O primeiro estádio denominado estádio sensório-motor, ocorre desde o nascimento até aos 18-24 meses. Neste período a criança “aprende acerca de si próprio e do mundo através do desenvolvimento da atividade sensorial e motora” (Tavares et al.,

2007, p. 45). O segundo estágio denominado estágio pré-operacional, entre os dois e os sete anos, em que a criança passa por “mudanças significativas na forma como pensa e actua” (*Idem*, 2007, p. 51).

Realçar que os padrões de desenvolvimento e de aprendizagem estabelecidos para determinadas faixas etárias não podem ser vistos como “etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), mas sim como referências que possibilitem observar o percurso da criança ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para o psicólogo Henri Wallon, a emoção é reconhecida como “a base do seu modelo genético e evolutivo”. Define o desenvolvimento em estádios: o estágio de impulsividade motora (0 aos 2 meses) considerado por “um mero estágio impulsivo, de puros reflexos e ainda completamente fechado no puramente biológico”; o estágio emocional (2 aos 8 meses) que é caracterizado pela “preponderância de expressões, de comportamentos afectivos que constituem o modo dominante do relacionamento da criança com a sua «envolvente»”; o estágio sensório-motor e projectivo (1 aos 3 anos), no sensório-motor “o sujeito incide sobre si mesmo” e no projectivo recai mais sobre as pessoas, coisas, acontecimentos e interações (Tavares & Alarcão, 1985, p. 59-61).

Wallon refere que é por volta dos 3 anos que o desenvolvimento de a criança evolui ao nível qualitativo, é neste estágio do personalismo (3 aos 6 anos) que a criança começa a descobrir-se a si mesma como pessoa. É nesta descoberta, que a criança vai desenvolver a sua autonomia ao “querer tornar tudo seu, colocar-se no centro do mundo” (*Idem*, 1985, p. 61).

Na perspectiva do psicólogo Vygotsky (1977) existiam três concepções para definir a relação entre os dois conceitos básicos de aprendizagem e de desenvolvimento, como:

- “A aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa activamente neste e não o modifica em absoluto”, isto é, o desenvolvimento afeta a criança em determinada fase de maturação e esta adquire conhecimentos e hábitos muito antes da entrada para a escola;
- “A aprendizagem é desenvolvimento”, existindo uma relação entre estes dois aspetos;

- “O processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento” (Vygotsky, 1977, p. 31-37).

Vigostky refere ainda que a “aprendizagem se produz antes da idade escolar” e considera que nenhuma criança entra na escola como uma tábua rasa. Desta forma, a aprendizagem e o desenvolvimento, estão “ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (*Idem*, 1977, p. 41), e explica o desenvolvimento da criança a partir de uma nova abordagem que designou Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que define aquelas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotsky, 2007, cit por Coutinho, Day e Wiggers, 2012, p. 30).

A Zona de Desenvolvimento Proximal integra dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que envolve as atividades que a criança já consegue realizar sem auxílio de outra pessoa, e um outro nível designado por nível de desenvolvimento potencial, que engloba as “ações que a criança realiza com a ajuda do outro, por meio das relações” (Coutinho, Day e Wiggers, 2012, p. 30). Na zona de desenvolvimento potencial é possível “determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (Vigotsky, 1977 p. 44), ou seja, o que a criança aprendeu com a ajuda de um adulto, ou par mais competente, futuramente poderá realizar sozinha.

Todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança surge num contexto de integração social, no qual a criança deve desempenhar um papel ativo. As crianças, desde o nascimento são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), desta forma, a partir das relações e interações que vão estabelecendo com os adultos e com outras crianças aprendem de uma forma espontânea e natural. Estas aprendizagens promovem o desenvolvimento da criança.

De acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, compreende-se que a autonomia constrói se a partir das oportunidades desafiadoras lançadas pelo adulto e que vão impulsionar o desenvolvimento das crianças, concedendo-lhe segurança e liberdade nas suas decisões. Estas oportunidades vão partir da capacidade que o adulto

tem em escutar e ouvir as crianças, “a fim de perceber as suas curiosidades cognitivas e as respetivas «zonas de desenvolvimento próximo» [...] e ser capaz de as sustentar e apoiar adequadamente” (Ferri, 2015, p. 35). Neste sentido, o papel do educador é fundamental, porque a forma como o adulto intervêm nas tarefas do dia-a-dia vai influenciar o desempenho e o progresso da criança na execução, ajudando-a a evoluir nas suas futuras tarefas sozinha sem depender do adulto. Como afirma Vigotsky (1995, p. 57), “as sugestões e os apoios fornecidos [às crianças], quando o conduzem por uma via correta, são decisivos na sua aprendizagem e mesmo no seu desenvolvimento cognitivo em geral”.

2. A criança e a Autonomia

Autonomia etimologicamente é uma palavra que provém dos vocábulos gregos *auto* (próprios) e *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999).

A designação de autonomia é utilizada para representar ações que as crianças conseguem realizar sozinhas sem depender dos adultos. Este processo de autonomia inicia-se na infância, mas tem continuidade ao longo de toda a vida.

Autonomia é um conceito polissémico definida por diferentes autores. Para Guzman (2015, p. 1) autonomia é “um processo que as crianças vão conquistando gradualmente, todos os dias, e não como uma meta a atingir num curto espaço de tempo”, por isso, é importante que o adulto esteja presente e apoie a criança nesta fase, observando-a, escutando-a, respeitando-a e proporcionando-lhes oportunidades que lhe permitam ser autónomas.

Guzman (2015, p. 1) afirma ainda que, a “autonomia está relacionada com a liberdade e a responsabilidade de cada indivíduo”, isto é, liberdade de fazer e pensar, de expressar as suas opiniões e de tomar iniciativa. Roehrborn (2015, p. 1) referindo-se ao conceito de autonomia, reforça a ideia de que as crianças são “agentes ativos, pessoas reais com opiniões e desejos” e que estimular a autonomia é um direito consagrado nos direitos das crianças.

Tielemann (2015, p. 5), refere que “as crianças aprendem de forma autónoma e autodeterminada”, cabendo aos educadores de infância, enquanto orientadores, companheiros de desenvolvimento e de aprendizagem, darem resposta às necessidades de

desenvolvimento das crianças, permitindo assim que as mesmas adquiram autonomia a partir das suas responsabilidades. Estas responsabilidades irão incentivar as crianças a realizar tarefas sozinhas que contribuem para o seu desenvolvimento. E o adulto deverá dar espaço e tempo para que a criança consigo realizar a sua tarefa sozinha e desta forma começar a tornar-se independente.

Szanto (2015, p. 5), refere que “a atividade autónoma não é um método, não consiste em momentos em que esta é mais ou menos concedida à criança. É uma forma de vida”. Desta forma, é fundamental promover momentos de autonomia às crianças para que estas possam ir ajudando nas pequenas tarefas do dia-a-dia, como ajudar a pôr a mesa, ajudar na arrumação da sala, colocar os vários materiais ao acesso das crianças para que possam utilizar sem depender do adulto, entre outros.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) é possível encontrar na área de formação pessoal e social, uma parte referente à independência e autonomia, que refere que “a construção da autonomia deve ser uma partilha entre o educador e as crianças, de forma a que estas possam fazer escolhas e tomar decisões, não só na sala de jardim de infância como nas várias situações da sua vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36). Cabendo, assim, ao educador proporcionar momentos para que a criança progressivamente seja capaz de cuidar de si e organizar a sala de forma a que esta se aproprie do espaço e do tempo consoante as suas necessidades e interesses sem depender do apoio do adulto.

A aquisição de autonomia permite à criança uma maior afirmação enquanto pessoa porque ela necessita de “desenvolver uma percepção de si própria como pessoa distinta que é capaz de fazer as suas escolhas e de realizar coisas por si própria” (Brickman & Taylor, 1991, p.16), que se evidencia quando habita espaços em que toma decisões e faz as coisas por si própria.

Segundo a conceção de Reichert e Wagner (2007), a independência está interligada com a autonomia. Segundo os autores a independência é a criança ter a capacidade de decidir por ela própria, tomando decisões, já a autonomia é a criança “ter comportamentos independentes” (2007, p. 293). Neste sentido, a autonomia e a independência não podem ser considerados como sinónimos.

Com o tempo, as crianças vão começando a conquistar a autonomia e a tornarem-se cada vez mais independentes a vários níveis, como o vestir/despir, na alimentação (capaz de comerem sozinhas utilizando os talheres), na capacidade de realizarem a sua higiene pessoal e no uso dos materiais existentes na sala (pincéis, marcadores, tesouras, tintas, entre outros). Estas ações desenvolvem o sentido de autonomia das crianças, fomentando a coragem para explorar novos materiais, situações e relações (Hohmann & Weikart, 1997, p. 66).

Numa primeira fase, as crianças começam por imitar as ações dos adultos e com o passar do tempo começam a realizar as ações sozinhas por iniciativa própria cabendo ao educador estar atento e encorajá-la para que sejam “capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia sem se colocarem em situações de risco” (Serrano, 2017, p. 54).

Em suma, para que as crianças sejam autónomas é fundamental que exista uma rotina estável, para que possam prever o que vai acontecer ou fazer, um espaço organizado de forma a que as crianças tenham acesso a todos os materiais sem depender de um adulto e por fim, um adulto que seja promotor de autonomia, que tenha conceção de criança competente e que dá espaço e tempo para a criança fazer por si de acordo com as suas capacidades. Ou seja, como refere o Decreto de Lei 241/2001, o educador de infância deverá relacionar-se com as crianças de forma a “favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Alínea a, Artigo 3.º).

É desde cedo que as crianças começam a afirmar a sua autonomia, em busca de realizarem as ações sozinhas, de tomar decisões e de fazer escolhas. Esta autonomia começa a ser percebida quando as crianças começam a adquirir competências, como o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora cada vez mais desenvolvida (Nucci et al, 1996). É a partir destas capacidades que a criança começa a querer fazer as coisas sozinha e começa a exigir que seja ela a ter domínio nestas ações. É nesta fase que começa a desenvolver a sua autonomia.

3. O Educador gestor de currículo e a promoção da autonomia na Creche e no Jardim de Infância

“O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.

(Grundy, 1987 cit por Pacheco, 2001)

A palavra currículo deriva do termo étimo latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória e percurso.

O termo currículo é um conceito polissêmico sobretudo utilizado em educação por educadores, por professores, políticos, alunos, encarregados de educação.

Segundo Pacheco (2001, p. 15), “o currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular”. No entanto, sendo um conceito polissêmico e carregado de ambiguidades, Ribeiro (1990 cit por Pacheco, 2001), afirma que este “não possui um sentido unívoco”, isto é, existe alguma imprecisão acerca da natureza e do seu âmbito.

Segundo Vasconcelos (2000, p. 37), o currículo deve-se “co-construir” a partir dos educadores de infância que são os agentes responsáveis na pedagogia das primeiras idades, tornando-se assim o currículo “o corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias (Roldão, 2000 cit em Vasconcelos 2000, p. 37).

O conceito currículo é definido em “termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas”, mais propriamente experiências de aprendizagem (Pacheco, 2001, p. 16).

Tendo o termo uma variabilidade conceptual, este apresenta duas definições que se contrapõem: uma formal, que aponta o currículo como “um conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) bem como o plano da ação pedagógica” devidamente fundamentado e implementado num sistema tecnológico; e uma outra informal que caracteriza o currículo como “um conjunto de experiências educativas e com um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (*Idem*, 2001).

Vasconcelos (2000, p. 38) afirma que é o educador o gestor do seu currículo “não deixando de reconhecer o papel regulador e supervisor por parte do Estado e independentemente das diferentes modalidades organizacionais das instituições de

educação de infância.” Enquanto gestor de currículo, o educador reflete sobre as suas concepções e valores dando sentido às suas intencionalidades, que irão dar sentido à sua prática. Como referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), é importante que o educador esteja em constante reflexão sobre a sua prática pedagógica e da forma como esta é implementada.

Na creche, segundo Portugal (1998, p. 204), “a educação é uma preocupação básica na creche, o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”.

No desenvolvimento do currículo em creche, os bebés ou crianças pequenas precisam de alguém em quem possam confiar; que dê atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; liberdade para explorar e descobrir o mundo e ainda, a experiência de um ambiente seguro e saudável.

Segundo Portugal (2012), é fundamental que o programa de creche inclua:

- grupos pequenos de crianças;
- uma relação criança-adulto baixa;
- educadores sensíveis, estimulantes, calorosos e promotores de autonomia;
- formação específica sobre o desenvolvimento e as características das crianças pequenas;
- Compreenda a importância das relações precoces;
- Desenvolver relações de parceria com as famílias.

É na creche que, as relações que os adultos estabelecem com um bebé são fundamentais para uma verdadeira relação educativa, que vai muito para além de uma mera relação de «tomar conta».

As grandes estratégias de desenvolvimento curricular são as interações positivas, os cuidados de rotina, atividades livres e brincar, estando sempre com um adulto disponível para a criança. Uma das dimensões determinantes da qualidade dos serviços da creche é igualmente, a parceria com as famílias.

O tamanho do grupo e a relação adulto-criança são fundamentais, só um grupo pequeno permite que haja uma maior intimidade e relação adulto/criança o que promove a segurança. Os grupos mais pequenos permitem que o educador ofereça cuidados mais individualizados e inclusivos às crianças, possibilitando a construção de relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, tornando-se mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades (*Idem*, 2012, p. 8).

Os aspetos mais atraentes no trabalho em creche passam pela possibilidade de poder apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com a criança. (*Idem*, 2012).

Para o contexto de creche não estão editadas em Portugal Orientações Pedagógicas para apoiarem as práticas dos educadores de infância, à semelhança do que acontece para o contexto de jardim de infância com as OCEPE. Oficialmente é pelo “Manual de Processos-Chave Creche” publicado pelo Instituto da Segurança Social que os educadores de infância devem orientar a sua prática. Este Manual é um instrumento de apoio ao trabalho dos educadores de infância que exercem as suas funções em creche em que vem referido que “apesar de diferentes investigações terem identificado [normas] ou [estádios] de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento” (Manual de Processos-Chave Creche, 2015, p. 1). No entanto os educadores de infância que exercem funções em creche podem sustentar o seu trabalho em diferentes abordagens e princípios pedagógicos estruturados para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos em contexto creche como: Abordagem High Scope, Abordagem Reggio Emília, 10 princípios de Gonzalez- Mena e Eyer, Pedagogia em Participação, Pedagogia Interativa, Proposta Pedagógica de Goldchmied e Jackson ou Movimento de Escola Moderna em creche

De acordo com o referido no Decreto de Lei n. ° 241/2001, embora a formação do educador de infância seja mais orientada para a educação pré-escolar, este encontra-se igualmente apto para desenvolver outras funções educativas, nomeadamente na educação de crianças com idades inferiores a 3 anos. No entanto, os educadores sentem-se mais inseguros em trabalhar com crianças com menos de três anos, porque grande parte do currículo de formação de um educador de infância está concentrado/direcionado para um grupo de crianças dos 3 aos 5 anos (Vasconcelos, 2000, p. 87).

As orientações gerais a que se deve subordinar a educação pré-escolar (3/6 anos) a nível pedagógico e técnico cabe ao Estado definir. Segundo o Decreto de Lei nº 241/2001, o perfil do educador de infância tem por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. É o educador que concebe e desenvolve o seu currículo a partir da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. As OCEPE são orientações, pontos de referência e guias, que apoiam os educadores nas decisões que tem que tomar na sua prática, mas, e de acordo com Formosinho (2007, p.9), as OCEPE não se constituem “por si só em referente de qualidade da prática” de um educador de infância. Os diferentes modelos curriculares “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (idem, p.11), e são instrumentos a que os educadores recorrem, ou devem recorrer, também para sustentarem a sua prática. Refiro também porque, e de acordo com Formosinho (2007) as OCEPE são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de diferentes modelos curriculares. Na educação pré-escolar os modelos mais desenvolvidos em Portugal são: Modelo High Scope, Movimento da Escola Moderna, Modelo Reggio Emilia e Pedagogia em Participação.

Teresa Vasconcelos (2000) refere que, os educadores de infância tornam-se agentes importantes, uma vez que constituem um corpo profissional especializado na pedagogia para as primeiras idades. Katz (1995, cit. por Vasconcelos, 2000, p. 38), refere que a complexa tomada de decisão sobre o currículo deve ter em conta várias coordenadas a ter em consideração, situações como: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e a capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias e das comunidades; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino e aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar.

Como refere Roldão (2018, p. 25), gerir significa “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face às finalidades que se pretendem alcançar”. Referindo ainda que todo este processo envolve todo um conjunto de procedimentos para a sua implementação e organização.

As OCEPE (2016) não constituem um programa a cumprir, mas sim orientações, um ponto de partida, para o educador gerir e construir o seu currículo, a partir das características das crianças e das suas famílias, segundo a evolução das aprendizagens de cada criança e grupo. Na construção do currículo, o educador deve ter conhecimento do

meio e das crianças e é a partir desta informação que irá tomar decisões sobre a sua prática, para que seja organizada, interpretada e refletida.

Segundo as OCEPE (2016, p. 13), “organizar, registrar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual”. Todas estas etapas envolvem um processo de análise e construção e cabe ao educador articular esse envolvimento entre os diversos contextos de vida da criança. Na Educação pré-escolar, o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei nº241/2001, anexo 1).

Uma das estratégias fundamentais de recolha de informação é a observação, que vai ajudar o educador a perceber o que as crianças fazem, dizem, como interagem e como aprendem. Isto é, o educador de infância observa “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (*Idem*). No entanto deverá haver um registo que permita contextualizar o que foi observado para permitir a reflexão à posteriori.

Segundo Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 34), “a observação fornece as informações que você precisa para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças” é através desta observação que o educador organiza a sala, a rotina diária e as atividades. Estas observações são fundamentais para o educador de infância perceber quais as atividades que deverão ser implementadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Outros registos ou documentos de observação que podem ser utilizados como “memórias” que decorrem da prática pedagógica e tem como intuito compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças, segundo as OCEPE são: registos de apoio à organização do grupo (quadro de presenças, quadro de tarefas ou outros), os documentos produzidos pelas crianças com a ajuda do educador, as produções individuais ou coletivas e produções audiovisuais (fotografias ou vídeos).

Para além dos referidos anteriormente, existem ainda os documentos produzidos pelo educador para orientar e refletir sobre a sua intervenção (planificações, diários e sínteses do trabalho realizado com o grupo e as famílias).

Fisher refere que “um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes” (2004, p. 21), isto é, uma avaliação vem sempre depois de uma planificação. O educador primeiramente “planeia, ensina e então avalia os resultados do processo de ensino” (*Idem*). Para que este planeamento seja adequado é preciso que o educador observe o que a criança já sabe e o que precisa de aprender. Todas as observações devem ser recolhidas durante um longo tempo para “garantir que o adulto forme uma imagem completa e equilibrada da criança” (*Idem*).

Após o educador refletir sobre as observações realizadas, consegue planear indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Na avaliação realizada após o planeamento e realização das propostas, o educador deve questionar “o que é que as crianças aprenderam e até que ponto o planeamento e o ensino foram responsáveis por essa aprendizagem” (*Idem*).

Segundo as OCEPE (2016, p.17) é importante que o educador planifique e avalie em conjunto com as crianças, uma vez que ao fazê-lo promove “oportunidades de participação e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” e ao mesmo tempo as crianças colaboraram na participação do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta participação da criança no que lhe diz respeito é muito importante na construção de práticas adequadas e de práticas que promovam a autonomia.

Segundo Filgueiras (2010):

É importante que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades, é também condição de autonomia da criança e do grupo (p.61).

No que concerne ao desenvolvimento da autonomia da criança a forma como o educador organiza os espaços, os materiais, o tempo e as oportunidades de participação, experimentação e realização de tarefas, vai contribuir para que esse desenvolvimento aconteça. Estas oportunidades que são proporcionadas às crianças no dia a dia na creche e no jardim de infância vão permitir que a criança se torne, cada vez mais, autónoma sem depender do adulto da sala.

Por exemplo durante os momentos das atividades orientadas é importante que o educador permita que a criança elabore o seu trabalho de acordo com os seus interesses e preferências, não limitando a sua exploração. O educador poderá orientar, mas é fundamental que seja a criança a decidir de que forma quer realizar a sua exploração, permitindo que a mesma tome decisões. Nos momentos de higiene é importante que os adultos da sala deem tempo para as crianças lavarem as mãos, e não lhes segurem as mãos e as lavem, nos momentos das refeições deem oportunidade de as crianças comerem sozinhas ao seu ritmo.

3.1 Organização dos espaços e materiais

Como foi referido anteriormente um aspeto fundamental para promover a autonomia no contexto educativo está relacionado com a organização dos espaços e materiais.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 23), o estabelecimento educativo deve ser organizado como “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”, oferecendo oportunidades de formação para os adultos e a interação entre os intervenientes, ou seja, entre criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto.

Cada estabelecimento tem a sua própria organização do espaço e do tempo, as suas características e o seu projeto educativo. E cada educador organiza a sua sala de forma “a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23). Cabe ao educador, organizar os materiais de fácil acesso às crianças e com moveis adequadas a cada faixa etária.

Desta forma é importante que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças” adaptando e alterando o espaço e os materiais sempre que seja necessário de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças (*Idem*, 2016, p.24).

Toda esta organização é fundamental para que a criança se sinta confortável e conheça todos os espaços da sala. Se os materiais estiverem de fácil acesso às crianças, as mesmas não precisam de depender do adulto para chegar ao que pretendem. A criação

de diversas áreas na sala com materiais próprios e adequados a cada faixa etária facilita a organização do espaço permitindo uma “coconstrução de aprendizagens significativas” (Formosinho e Gambôa, 2011, p. 28).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 24) é fundamental a criança ter “conhecimento do espaço e das suas possibilidades que é uma condição do desenvolvimento de independência e da autonomia da criança e do grupo” pelo que, é importante que as crianças, em conjunto com o educador, participem na organização dos materiais e dos espaços da sala.

De acordo com o referido no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, ainda que, o educador de infância na organização do ambiente educativo, deva organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças experiências educativas integradoras estes devem servir como recursos para o desenvolvimento curricular.

Como foi supracitado, os educadores que exercem funções quer em creche quer em jardim de infância recorrem a abordagens, princípios pedagógicos ou modelos pedagógicos para desenvolverem e fundamentarem a suas práticas. Neste trabalho vou fazer referência à abordagem High/Scope que era a abordagem pedagógica pelo qual a educadora cooperante no contexto de creche pensava e organizava a sua prática e ao Movimento da Escola Moderna por ser o modelo que sustentava a prática da educadora de jardim de infância.

Na abordagem High Scope, a organização do espaço e dos materiais “proporciona às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2003, p. 100). Nestes espaços as crianças têm a oportunidade de agir consoante os seus interesses e níveis de desenvolvimento individual.

Todo o espaço da sala está pensado de forma a promover “conforto e são adequados tanto para as crianças como para os educadores” (*Idem*, 2003, p. 100). É fundamental que tanto o educador como as crianças se sintam confortáveis e que o ambiente esteja organizado de forma a facilitar o trabalho e o desenvolvimento da criança.

Nas diferentes áreas e espaços existentes na sala, as crianças devem ter múltiplas oportunidades de realizarem ações sozinhas Para contribuir de forma a promover a construção da autonomia é essencial que o educador promova na sala de atividades um

ambiente de aprendizagem ativa, que se caracteriza por um “eixo central sobre o qual os adultos apoiam as iniciativas das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.12), desta forma o educador deve promover oportunidades para que as crianças vão construindo a sua autonomia tomando decisões e fazendo escolhas.

Este ambiente deve ser uma realidade tanto no espaço interior como no espaço exterior, pois em ambos os espaços as crianças “conseguem movimentar-se, explorar, criar, comunicar e resolver problemas com tanta liberdade quanto for possível” (Post & Hohmann, 2003, p. 100).

O Movimento da Escola Moderna, era o modelo que predominantemente influenciava a prática da educadora de infância de jardim de infância. Neste modelo pedagógico, o espaço é um “ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças” (Serralha, 2007, p. 149) e para que esta organização funcione, o educador oferece responsabilidades às crianças para que o espaço se mantenha organizado. Tarefas essas que se encontram expostas no Mapa de Tarefas na placard da sala e que as crianças livremente escolhem a que querem realizar durante a semana, tais como: limpar as mesas, dar comida aos animais, dar água às plantas, ver se as áreas da sala estão bem arrumadas entre outras. O educador ao dar responsabilidades às crianças pretende que estas amadureçam e que passem de um “estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia” (Serralha, 2009, p. 28).

Todos os materiais existentes na sala são organizados em conjunto, entre o educador e as crianças, de forma a que as crianças conheçam os materiais presentes em cada área da sala e estes encontram-se acessíveis “permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda”, dando prioridade a materiais reais (Folque, 2012, p. 57).

Na abordagem High Scope é essencial que as crianças tenham conhecimento de todas as áreas e os materiais existentes para que possam “antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 165) desta forma as crianças podem ter escolhas, explorar os materiais num ritmo definido por elas próprias e ter uma maior interação. Para os educadores que se regem pela abordagem High Scope, a organização dos espaços e dos materiais é fundamental para que as crianças tenham múltiplas oportunidades pela ação e que estas exerçam um maior controlo do seu ambiente.

O Movimento da Escola Moderna promove a autonomia através da organização dos espaços e materiais, uma vez que os espaços são organizados em conjuntos entre o educador e as crianças e o facto de as crianças “conhecerem a forma como a sala está organizada e saberem o que podem fazer nela, é um factor preponderante para a autonomia da criança” (Vala, 2012, p 7).

Em suma, o espaço deverá ser um lugar “onde a criança pode agir com autonomia, experimentar, ter momentos para escolher e reorganizar suas brincadeiras” e com materiais diversificados e estimulantes (Coutinho, Day & Wiggers, 2012, p. 103).

3.2 A organização da rotina e rotinas

A rotina é uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (Barbosa, 2006, p. 35).

A organização da rotina deverá ser estruturada e flexível de forma a fazer sentido para as crianças que precisam de tempo para “fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27). É essencial que este tempo seja organizado entre o educador e as crianças, porque “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a”, sendo constituído por diversos momentos, pelos quais as crianças desenvolvem aprendizagens diversificadas (*Idem*, 2016, p. 27).

Na prática educativa do educador de infância desenvolve-se uma rotina de trabalho, que pode ter diversas autorias, ou seja, pelo próprio sistema educativo, pelos professores ou educadores, pelos profissionais da instituição ou até pelas próprias crianças que são convidadas a participar na elaboração da rotina da sala (Barbosa, 2006). É fundamental que as crianças em conjunto com o educador organizem a rotina de forma a fazer sentido para ambas. Desta forma, estamos a dar oportunidade a que sejam as crianças a organizar o seu tempo e a proporcionar uma maior autonomia e independência.

Cabe ao educador organizar as rotinas de forma a favorecer a autonomia e a independência das crianças, ou seja, de forma a que tenham tempo para realizarem as

atividades propostas ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades e interesses e de forma a participarem e tomarem decisões em todos os momentos da rotina.

A rotina em educação de infância está sempre estruturada de forma a começar no momento de acolhimento e a terminar no momento de saída, no entanto os períodos que decorrem entre estes dois momentos são organizados de acordo com a prática pedagógica que cada educador desenvolve. A organização da rotina permite que a criança vá progressivamente adquirindo noções temporais e que consiga prever o que vai acontecer, uma vez que “a repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos” (*Idem*, 2006, p. 38). Se a criança conhecer a rotina permite que esta consiga gerir o seu tempo de forma autónoma e seja capaz de realizar as suas tarefas nos momentos certos do dia.

Seria muito difícil se o educador e as crianças tivessem que organizar o tempo todos os dias “é preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida” (Barbosa, 2006, p. 37), para que as crianças se sintam seguras.

Toda a organização da rotina é um “instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada para que a criança possa ser independente e autónoma” (Burg cit em Coutinho, Day & Wiggers, 2012, p. 89).

Depois de uma abordagem geral sobre a organização da rotina, vou abordar de forma mais específica a organização da rotina de acordo com o definido na abordagem High Scope e no Movimento da Escola Moderna (MEM), por terem sido as perspetivas que orientavam o trabalho realizado pelas educadoras cooperantes. Cada um destes modelos apresentam uma proposta de rotina diferente.

Na abordagem High Scope, a rotina diária esta organizada de forma a que a criança tenha tempo suficiente para “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto de acontecimentos que vão surgindo” (Post e Hohmann, 2011, p.34).

As crianças ao participarem na rotina diariamente e saberem a sequência dos vários momentos faz com que comecem a compreender a rotina e a prever os acontecimentos seguintes, para que possam utilizar o seu tempo de forma autónoma e

independente. No entanto, é fundamental que seja uma rotina coerente e estruturada para que faça sentido e vá de encontro aos interesses e curiosidades das crianças (*Idem*, 2011).

O primeiro momento do dia é o acolhimento, é um momento importante que exige sensibilidade dos educadores. Como referem Post & Hohmann (2011, p. 209), as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam as crianças a confiar e a se sentirem seguros até os pais os irem buscar. Estes devem também demonstrar-se disponíveis para apoiar não só a criança, mas também as suas famílias neste processo de separação, sendo capazes de compreender os seus sentimentos.

Os momentos de higiene são regulares e frequentes ao longo do dia, neste sentido, promovem o conforto físico contribuindo para o bem-estar da criança.

Estes momentos são privilegiados para estabelecer a relação entre a criança e o adulto, sendo dada uma grande importância às interações e aos afetos. Segundo Post & Hohmann (2003, p. 229), é através das interações carinhosas durante os cuidados de higiene, que as crianças têm oportunidades de construir relações de confiança com o adulto.

Na casa de banho, os lavatórios, as sanitas e as torneiras devem estar adequados ao tamanho das crianças de forma a que estas os possam utilizar de forma autónoma, mas sempre com a supervisão dos adultos. À medida que vão crescendo, as crianças começam a “desempenhar um papel cada vez mais activo nas suas próprias rotinas de higiene” (*Idem*, 2003, p. 230), ou seja, começam a querer lavar as mãos e a cara sozinhos, em puxar as cuecas para cima e para baixo quando utilizam o bacio ou a sanita... Há medida que as crianças começam a tornarem-se independentes começam a “afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, em ajuda” (*Idem*, 2003, p. 238).

Passo agora a descrever como é estruturada a rotina no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. Neste modelo, a existência de uma rotina de sala é importante, porque permite às crianças antecipar ou prever situações ou acontecimentos do dia-a-dia, de forma a transmitir-lhes uma maior segurança e autonomia (Vala, 2012, p. 10).

A rotina neste modelo está organizada em dois momentos, o período da manhã que é centrada no trabalho de projetos e brincadeiras nas áreas escolhidas pelas crianças com o apoio do educador e no período da tarde destina-se ao trabalho curricular

comparticipado e a sessões de animação cultural regidas pelos convidados, pelos alunos ou pelos professores. Toda esta organização da rotina é elaborada e debatida entre as crianças e o educador, no momento de conselho, consoante os seus interesses. Desta forma, é importante que as crianças conheçam os espaços e a gestão do tempo para que possam organizar o seu tempo “em função de tudo o que gostariam de realizar na sala” (*Idem*, 2012, p. 10).

Neste Movimento da Escola Moderna, a organização do dia segundo Niza (2015, p. 203) desenrola-se em nove momentos, tais como:

1. Acolhimento;
2. Planificação em conselho;
3. Atividades e projetos;
4. Pausa;
5. Comunicações (de aprendizagens feitas);
6. Almoço;
7. Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado);
8. Atividade Cultural Coletiva;
9. Balanço em conselho.

O momento do acolhimento é realizado com as crianças sentadas ao redor de uma mesa grande onde ocorre a primeira conversa do dia. Neste momento, as crianças marcam a sua presença na tabela de presenças de forma autónoma e posteriormente colocam o seu nome na tabela de tarefas que querem realizar durante a semana, tais como: regar as plantas, dar comida aos animais, ver se as áreas da sala estão arrumadas, estas tarefas promovem às crianças, desde muito cedo, o sentido de responsabilidade (Folque, 2014, p. 56). Esta oportunidade da escolha da tarefa permite que seja a criança de forma livre e de espontânea vontade fazer o que quer e deseja fazer. Neste período também é realizado entre as crianças e o educador o plano de atividades para o dia e de projetos, onde as crianças autonomamente se juntam com os colegas que propuseram realizar aquele determinado projeto. Este plano do dia, segundo Vala (2012, p. 11) será “um instrumento de registo que vai servir de referência para o trabalho a desenvolver durante o dia”.

No momento das comunicações, as crianças comunicam aos seus colegas as descobertas e aprendizagens que se desenrolaram naquela manhã. Este período é “destinado para algumas crianças darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam (Niza, 2012, p. 204). Consiste num momento de partilha pelo qual a criança de forma autónoma e independente se dispõe perante os colegas da sala.

A hora da refeição “constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social” onde as crianças se sentam no lugar que querem e comem sozinhas sem precisarem da ajuda do adulto (Niza, 2012, p. 205). Neste momento do dia como não existem lugares marcados à mesa, são as próprias crianças que escolhem o lugar de forma autónoma onde se querem sentar, dando liberdade de escolha à criança.

No momento da atividade cultural coletiva, que decorre na parte da tarde, a educadora organiza as mesmas de acordo no definido no Movimento da Escola Moderna. Em que cada dia da semana está destinado uma atividade como «A hora do Conto», «Visita de Estudo», «Faz de Conta» e o «Conselho». No entanto, “a organização não tem um carácter limitativo, antes complementar da vida da sala e, por isso, pode ser modificada quando necessário” (Vala, 2012, p. 11).

3.3 Parceria com as famílias

A família e os contextos de educação de infância – creche e jardim de infância – são contextos que se complementam, isto é, cuidam e educam a mesma criança e como tal devem trabalhar em parceria, proporcionando o bem estar e a autonomia da criança. Ambas contribuem de forma significativa para o bem-estar e aprendizagem da criança, de forma a oferecer as melhores condições de desenvolvimento e de educação às mesmas. Como refere Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 20), pais e educadores devem desenvolver um trabalho conjunto, procurando construir uma relação de confiança através da comunicação, partilha de sentimentos, compreensão e vivências pessoais.

É na família que as crianças aprendem os primeiros valores, crenças e são os primeiros modelos a seguir para a sua vida futura e a educação pré-escolar dará continuidade a essa educação, uma vez que ambos “são os primeiros lugares de

aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas cada um com a sua função, mas com objetivos comuns” (Martins e Gil, 2015, p. 2).

Tanto a equipa da instituição como a família têm um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, e desta forma é importante que haja esta relação entre eles. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 28), a relação entre a equipa pedagógica da sala e as famílias vai sendo construída através de diferentes meios que são considerados como fundamentais para a educação da criança. A comunicação com as famílias vai se construindo a partir de conversas informais e reuniões que são essenciais para conhecer as suas perspetivas educativas e perceber melhor o processo educativo a desenvolver com as crianças.

As famílias ao longo do ano podem igualmente participar e envolver-se em momentos planeados pelo educador. Esta participação requer uma partilha e interação entre todos os intervenientes, sendo um aspeto fundamental que irá ajudar no estabelecimento de relações de confiança e na compreensão do trabalho realizado na educação pré-escolar. Para além disso, é importante que a família perceba o quanto o seu contributo é “desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento da criança” (Fernandes, 2011, p. 20).

A relação de proximidade entre a equipa do jardim de infância e a família, vai influenciar a forma com a criança se desenvolve no meio. A partilha de informações entre o/a educador/a e a família é fundamental para a tomada de decisões educativas relativamente à criança. Segundo a Lei 5/97, de 10 de fevereiro de 1997 (Lei quadro da Educação Pré-Escolar) um dos objetivos gerais e pedagógicos definidos para a educação pré-escolar refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”. Deste modo, é fundamental que as famílias participem/colaborem nas atividades organizadas pela instituição como festas de final de ano, festa de natal, passeios com a família... “tudo o que favoreça o conhecimento *in loco* do nosso trabalho profissional e o acompanhamento das crianças” (Matos, 2003).

Um dos momentos em que as famílias se encontram a trabalhar com a equipa pedagógica para o mesmo objetivo, realiza-se na altura do desfralde da criança. Nesta altura, a criança precisa que estes dois leques se juntem, porque “a relação que o/a

educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

Todo este processo com as famílias é visto e encarado como parte fundamental do ato educativo, isto é, são vistos como parceiros pedagógicos. Desta forma, é importante que o educador e a família elaborem estratégias para promover em parceria a autonomia e a independência, como:

- Incentivar as crianças a vestirem se sozinhas;
- Calçarem os sapatos;
- Ir a casa de banho fazer a sua higiene sem a ajuda do adulto;
- Deixar a criança fazer escolhas;
- Comer às refeições sozinhos.

Se houver uma parceria entre a escola-família este será um meio para atingir os objetivos propostos para a criança relativamente à sua autonomia e independência. É fulcral que ambos os contextos promovam à criança aprendizagens significativas e que façam sentido para a mesma.

Em suma, a parceria entre a escola e família são fundamentais para a criança aprender de forma harmoniosa e cria um ambiente de colaboração. Como refere Nunes (2004, p. 44), a família e a escola “ocupam um privilegiado e insubstituível, cabendo, a cada uma delas, responsabilidades específicas de que não podem alhear-se”. Desta forma escola e família devem-se alear, numa cooperação mútua, de forma promoverem a autonomia da criança.

Capítulo II - Metodologia de Estudo

Neste capítulo apresento a metodologia que suporta a construção e realização do projeto de investigação-ação.

O presente capítulo encontra-se organizado em três partes. Na primeira parte apresento, de modo fundamentado, o paradigma interpretativo e a investigação qualitativa, numa segunda parte descrevo a metodologia que sustenta o projeto, a investigação-ação e, por último, irei descrever os dispositivos e procedimentos de recolha de informação.

1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo

Na área das Ciências Sociais e Humanas, durante as duas últimas décadas, os modelos de investigação divergentes do paradigma positivista têm sido aprofundados ao nível teórico e metodológico. Este aspeto tem contribuído significativamente para uma ampliação dos conhecimentos, nomeadamente ao nível da mudança social, da etnicidade, do género, da idade, da cultura e do aprofundamento da relação entre o investigador e a investigação (Aires, 2011).

Colás (1992, cit. por Aires, 2011, p. 6), refere que a forte expansão da educação ao nível mundial provocou a necessidade de “estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática”. Este facto proporcionou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas que justificaram “o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas” (*Idem*, 2011, p. 6).

Apesar das diferentes perspetivas, a investigação qualitativa apresentou algumas dificuldades para conseguir afirmar, uma vez que o processo de investigação qualitativa não decorreu de uma forma linear, isto é, em cada momento ocorreu “uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (Colás, 1998, cit. por Aires, 2011, p. 14).

O termo qualitativo segundo os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 10), remete para “o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhes estão associados”

A investigação qualitativa, no início do século XX, era confrontada com duas perspectivas de investigação: por um lado acreditava-se que os investigadores tinham competências para “relatar objetivamente, com clareza e precisão às suas próprias observações sobre o mundo social, por outro lado, defendia-se a crença num sujeito real, capaz de relatar as suas experiências” (Aires, 2011, p. 17).

A expressão investigação qualitativa é um termo genérico que tem determinadas características. Todos os dados recolhidos a partir destas estratégias de investigação são designados por quantitativos, “que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 16). No entanto, se apenas fizer uma observação através de um esquema geral, que mostre qual a forma de nos orientar e o mesmo seja através de notas de campo, esta investigação é qualitativa (Tuckman, 2000, p. 523).

Segundo Bogdan e Bicklen (1994) a investigação qualitativa tem cinco características:

1. **Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal:** os investigadores qualitativos utilizam uma grande parte do seu tempo em locais de estudo, com o intuito de esclarecer determinadas questões educativas, uma vez que se preocupam com o contexto. É a partir do seu ambiente que as ações são melhor compreendidas.

2. **A investigação qualitativa é descritiva:** os dados recolhidos podem ser em forma de palavras ou imagens. Com base nos dados, os resultados escritos da investigação contêm citações de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na recolha destes dados, os investigadores qualitativos abordam “o mundo de forma minuciosa”.

3. **Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:** as estratégias qualitativas focam-se mais no modo como se desenvolvem as atividades, procedimentos e interações diárias.

4. **Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva:** os dados recolhidos não têm como intuito de confirmar ou infirmar hipóteses construtivas; ao invés disso, estes vão se agrupando à medida que os dados são recolhidos pelo investigador.

5. **O significado é de importância vital na abordagem qualitativa:** os investigadores qualitativos preocupam-se com as diferentes perspetivas dos participantes e, por isso, questionam os sujeitos de investigação com o intuito de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 cit. por Bogdan & Bicklen, p. 51). E o modo como estes dão sentido às suas vidas. Este processo é realizado através de um diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos de uma forma neutra.

Os investigadores qualitativos têm como objetivo compreender o comportamento e a experiência humana, percebendo a forma como as pessoas constroem os seus significados e como os descrevem. Dado ser a “melhor função que pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bodgan & Bicklen, 1994, p. 70) os investigadores recorrem a uma observação empírica.

A investigação qualitativa insere-se no paradigma interpretativo, importa assim definir o conceito. Paradigma interpretativo é definido por Guba (cit. por Aires, 2011, p. 17), como “um conjunto de crenças que orientam a ação”. No paradigma interpretativo o investigador está envolvido na investigação e desempenha um papel ativo e participativo, não sendo um mero observador. O investigador está no ambiente natural do estudo e é pelo que observa e interpreta que compreende o que está a estudar. Este é o paradigma que melhor se adequa na investigação em educação e que permite a construção de um conhecimento profícuo e interessante para os profissionais.

2. Investigação-Ação

“A Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes na sala de aula” (Arends, cit. por Fernandes, 2008, p. 20).

A investigação-ação é utilizada como uma modalidade de investigação qualitativa. No entanto, esta não é entendida como uma [verdadeira] investigação, uma vez que esta está ao serviço de uma causa que pretende “promover mudanças sociais” (Bodgan & Bicklen, 1994, p. 292).

Segundo Coutinho et al (2009), “a Investigação-ação constitui um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das suas práticas educativas”, sendo a metodologia mais adequada para promover as mudanças nas práticas e, nas instituições educativas.

Costa (2015, p. 6) refere que, a investigação-ação surge da necessidade de superar uma “lacuna entre teoria e prática”, uma vez que uma das características deste tipo de investigação é intervir na prática de modo a modificar alguma coisa no decorrer do processo e não na etapa final.

A investigação-ação é considerada como um tipo de investigação onde o investigador se envolve ativamente e pode utilizar métodos qualitativos (observação, entrevista aberta e documentos) ou métodos quantitativos (características, dados de investigação e as suas utilizações) nas suas causas de investigação (Bogdan e Biklen, 1994, p. 293).

De acordo com Dick (1999, cit. por Coutinho et al, 2009), a Investigação-Ação é considerada como um processo cíclico ou em espiral, onde os diferentes ciclos vão sendo aperfeiçoados com base nos métodos, nos dados e na interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior, de uma forma contínua.

A investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, que rege pela necessidade de resolução de problemas reais, sendo essencialmente prática e aplicada. No entanto, a investigação-ação de acordo com vários autores citados por Coutinho et al (2009) apresenta as seguintes características:

- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo (Zuber-Skerritt, 1992);

- Prática e interventiva, uma vez que não se limita ao campo teórico, descreve a realidade e intervém na mesma (Coutinho, 2005);
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte, entre a teoria e a prática (Cortesão, 1998);
- Crítica, na medida em que a comunidade de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, mas também atuam como agentes de mudança críticos e autocríticos das eventuais restrições (Zuber-Skerritt, 1992);
- Auto-avaliativa, porque as modificações são avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Fazer a investigação-ação segundo Zuber-Skerritt (1996 cit. por Coutinho et al, 2009, p. 363), implica “planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas.” É através de situações que o educador/professor quer mudar/alterar que a investigação-ação se inicia. Esta tem como base “situações com as quais o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar” (Costa, 2015, p. 14).

A investigação-ação além de ser uma metodologia de investigação, ganha consistência e marcas distintivas em relação a outras metodologias, na medida em que se impõe como um “projeto de ação”, transportando “estratégias de ação” que levaram os professores a adaptar-se, consoante as suas necessidades face às situações educativas (Latorre, 2003 cit. por Coutinho et al, 2009).

Neste sentido nasce um carácter cíclico na investigação-ação, que se desenvolve de forma contínua e que tem como sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos dá início a um novo ciclo que originam novas espirais de experiências de ação reflexiva.

3. Procedimentos de recolha e tratamento da Informação

a) Observação

A observação tem como intuito recolher informação através do contacto direto com as situações específicas. É nestas observações que o investigador compreende a ação educativa desenvolvida num determinado meio educativo, possibilitando assim conhecer a organização do tempo e do espaço, dos materiais e recursos, das rotinas de trabalho, o grupo de crianças, entre outros. Desta forma, a observação participante torna-se numa ferramenta essencial de investigação social (Aires, 2011).

No entanto, segundo Gold (1958, cit. por Bodgan & Bicklen, 1994), “um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um indígena”, isto é, os investigadores que ficam muito envolvidos e ativos com os sujeitos podem perder as suas intenções iniciais.

Referente a minha experiência pessoal senti a necessidade de observar todos os momentos da rotina para refletir sobre as situações observadas e pensar e planificar a intervenção. E a partir da reflexão das observações conversar com a educadora cooperante para em conjunto conseguir promover situações de autonomia no decorrer da rotina da sala.

No decorrer do projeto foi essencial o apoio das educadoras cooperantes e das auxiliares no registo das observações aquando das intervenções planificadas, para um registo mais factual das observações dos acontecimentos fundamentais.

b) Notas de Campo

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan & Bicklen, 1994, p. 150). Estas podem ser identificadas como descritivas e reflexivas, uma vez que a preocupação do investigador é descrever tudo o que observou e refletir sobre todos os dados que recolheu (*Idem*, 1994).

Segundo Silva et al (2016, p. 13), “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” e por esse razão é importante que depois de cada observação, o investigador escreva o que aconteceu, para

mais tarde poder refletir. Estas notas de campo irão ajudar o investigador na sua recolha de dados importantes, tornando se assim um diário pessoal.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) referem que “em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem”. Esta perspetiva aconteceu no decorrer do estágio, onde pude observar acontecimentos e comportamentos repetidos e como já tinha refletido anteriormente consegui ter uma outra perspetiva do acontecimento ocorrido.

Para a realização deste projeto, as notas de campo descritas ao longo dos estágios em contexto de Creche e de Jardim de Infância foram fundamentais para a descrição e interpretação dos episódios observados no decorrer das atividades e dos momentos da rotina. Alguns dos apontamentos foram essenciais e ajudaram-me a fundamentar certos episódios do dia-a-dia das crianças que reconheci serem importantes descrever.

c) Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que é dirigida a um conjunto de indivíduos, neste caso inquiridos. Distingue-se da entrevista, porque no inquérito não existe comunicação verbal com o inquirido. O inquérito por questionário é utilizado para compreender as opiniões do inquirido (Ferreira & Carmo, 1998).

Afonso (2014, p. 108) refere que os inquéritos por questionário consistem em “conjuntos de questões escritas” e este tem como objetivo principal recolher e converter a informação obtida pelos respondentes.

Para compreender melhor as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre a autonomia e como promoviam na sala, tive a necessidade de enviar por correio eletrónico este inquérito por questionário. As respostas ao inquérito pela educadora A foi enviado por Messenger e pela educadora B por email. Estas respostas foram essenciais para a concretização do meu Relatório. Uma vez que é a partir da “análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2014, p. 272).

O inquérito por questionário era composto por cinco questões abertas:

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Há quantos anos trabalha em Jardim de Infância?
3. Qual é a sua conceção sobre a autonomia?
4. Que procedimentos desenvolve na sua prática para promover a autonomia?
5. Porquê é importante promover a autonomia em educação de infância?

Depois de receber os questionários procedi à análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1997, p.38) a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise do conteúdo dos questionários foi sustentada de acordo com três categorias: as conceções das educadoras cooperantes sobre a autonomia; os procedimentos para promover a autonomia e a importância da promoção da autonomia. Esta divisão por categorias permitiu-me sintetizar a informação mais importante recolhida nas respostas dadas pelas educadoras cooperantes.

d) Registos de Multimédia – Fotografias

As fotografias podem ser utilizadas na investigação qualitativa e usadas de formas muito diversas, fornecendo fortes dados descritivos. Estas são muitas vezes utilizadas com o intuito de compreender o subjetivo e analisadas indutivamente (Bodgan & Bicklen, 1994, p. 183).

Segundo os mesmos autores, as fotografias fornecem informação factual e permitem completar as observações e as notas de campo realizadas pelo investigador.

Durante a minha permanência nos contextos de estágio tive a possibilidade de tirar fotografias e fazer vídeos de diferentes situações que se tornaram fundamentais para sustentarem a observação e a planificação e implementação das propostas de intervenção.

e) Análise Documental

A análise documental consiste na análise dos documentos orientadores da instituição (Projeto educativo e Projeto pedagógico) e na documentação realizada pelas educadoras de infância, bem como os registos das observações.

A análise documental é importante para perceber as perspetivas dos participantes envolvidos e clarificar o plano de ação utilizado pelas instituições com o intuito de melhorar as práticas educativas (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). Através dos portefólios individuais das crianças, o educador consegue ter uma maior perceção do processo desenvolvido pela criança no decorrer do ano. É a partir da análise documental que é possível evidenciar “as aprendizagens das crianças, o percurso evolutivo e o crescimento profissional das educadoras” (*Idem*, 2016, p. 127).

Bogdan & Biklen (1994, p. 180) referem que é “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à [perspetiva oficial], bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” e estes são chamados de “documentos oficiais” que facilmente estão ao acesso do investigador. No entanto, alguns estão protegidos por serem privados ou secretos.

No que diz respeito à análise documental analisei os documentos que me foram facultados pelas educadoras cooperantes as planificações semanais e os portefólios das crianças. Também tive acesso aos projetos educativos das instituições. No entanto, não tive acesso a nenhum projeto pedagógico de sala tanto no contexto de creche como em jardim de infância, porque as educadoras ainda não os tinham terminado.

Capítulo III - Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo descrevo e interpreto algumas intervenções realizadas nos contextos de estágio.

As intervenções planificadas em contexto de creche foram desenvolvidas no segundo momento de estágio. No primeiro momento de estágio fui intervindo intencionalmente nas situações que ia observando e me permitiam proporcionar situações em que as crianças podiam ser autónomas e tomar decisões. No primeiro momento de estágio, as crianças tinham pouca autonomia e os adultos não as deixavam realizar tarefas sozinhas essencialmente devido à questão da gestão do tempo e do cumprimento de horários. No segundo momento de estágio as crianças já eram mais crescidas e autónomas e já me foi possível propor atividades planificadas no âmbito da temática do projeto.

As intervenções planificadas em contexto de jardim de infância foram desenvolvidas nos dois momentos de estágio. No entanto, o grupo de crianças no primeiro estágio em jardim de infância eram mais autónomas do que no segundo momento de estágio.

Todas as intervenções desenvolvidas foram planeadas em conjunto com as educadoras cooperantes, uma vez que estas eram as pessoas que conheciam melhor as crianças. Após as intervenções reuni sempre com as educadoras cooperantes de forma de avaliar e refletir sobre o processo decorrido.

1. Contexto de Creche¹

1.1 Caracterização da Instituição A

A instituição educativa onde realizei o meu estágio é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), sem fins lucrativos e constituída na ordem jurídica do Direito Canónico, pertencente ao concelho do Montijo e dá resposta social e educativa, garantindo serviços de qualidade, respondendo de forma particular às necessidades e

¹ Alguns dos excertos são retirados do Dossier Pedagógico desenvolvido em contexto de Creche.

interesses das crianças. A sua ação é orientada pelos princípios da doutrina social cristã, em harmonia com as políticas e orientações do poder instituído.

A Instituição funciona das 07h30 às 19h00 e está aberta a toda a população de todos os níveis sociais apesar de preferencialmente apoiar as famílias, sobretudo as mais carenciadas. Empenham-se em promover os direitos das crianças, contribuindo para a sua segurança, saúde, formação, educação e desenvolvimento integram e prevenindo situações que afetem esses direitos.

Segundo o Projeto Educativo do Estabelecimento, a Instituição tem como objetivos:

- “Assegurar o bem-estar e desenvolvimento harmonioso das crianças num clima de segurança afetiva e física e apoiado em valores éticos, estéticos e cívicos;
 - Promover o desenvolvimento global das crianças, respeitando as suas características individuais e fomentando comportamentos que sustentem aprendizagens significativas e diferenciadas com vista ao seu futuro sucesso escolar.
 - Proporcionar aos utentes espaços e equipamentos educativos com características adequadas às necessidades de conforto, segurança e desenvolvimento das crianças e de acordo com a sua fase evolutiva.
 - Promover a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo das crianças.
 - Fomentar a colaboração e intercâmbio com outras instituições da comunidade num espírito de solidariedade e humanização.
 - Promover serviços de excelência que permitam aos seus utentes um elevado nível de satisfação.
 - Assegurar a formação e motivação dos seus colaboradores com vista a alcançar a Excelência do seu desempenho.
 - Proporcionar a toda a comunidade institucional bom ambiente de trabalho.
 - Assegurar a melhoria da gestão administrativa e da comunicação interna.
 - Assegurar a conformidade com os dispositivos legais e institucionais.
 - Prosseguir o trabalho para a implementação do sistema de gestão de qualidade”
- (Projeto Educativo, 2014/2018, p. 6).

Foi em 1981 que a Instituição abriu e surgiu da necessidade sentida pela população desta área de residência em haver um equipamento que permitisse aos pais com crianças pequenas optar por uma resposta diferente da tradicional, nomeadamente amas ou avós. A Instituição quando abriu tinha apenas uma sala de creche (2/3 anos) e três salas de jardim de infância (1 sala de 3 anos, outra sala de 4 anos e uma outra de 5 anos). Com o passar do tempo, houve a necessidade de se construirem mais salas de creche. Em 1985, foi construído um edifício que tinha como finalidade acolher crianças que necessitassem de A.T.L. No entanto, em 2006 terminaram com a componente de A.T.L e ficaram com a sala do edifício para multiusos (reuniões de pais, aulas de motricidade, música e dança...).

A Instituição faz a integração de crianças com necessidades educativas específicas (NEE). Neste momento (ano letivo em que o projeto pedagógico foi realizado) existem três crianças a beneficiar deste apoio, apesar de existirem mais crianças sinalizadas e outras que se pretende sinalizar.

Atualmente, a Instituição funciona com duas valências: Creche e Jardim de Infância. Na creche existem duas salas de 1ºBerçário, duas salas de 2ºBerçario e duas salas parques. No Jardim de Infância existem três salas, a sala vermelha, amarela e azul. Cada sala tem o nome de uma cor. A Instituição tem capacidades para 84 crianças de creche e 75 crianças de jardim de infância. Ao todo a Instituição tem capacidade para acolher 159 crianças.

Relativamente ao espaço exterior, a Instituição tem amplos espaços verdes e cada valência tem a sua zona exterior para brincar, isto é, as salas de 2ºBerçário possuem um espaço verde com brinquedos no exterior adequado com as idades referentes, as salas parque têm outro espaço no exterior para as crianças e, por fim, as salas de jardim de infância têm outro espaço exterior comum bastante amplo com baloiços, escorregas e triciclos.

Em relação ao espaço interior a Instituição possui uma entrada comum a todos os pais e crianças. No corredor de entrada situa-se a secretaria, a sala da direção e uma sala onde as educadoras se reúnem nas suas horas indiretas. Logo a seguir, encontra-se um enorme salão onde as crianças tomam as refeições. À entrada do salão existe um refeitório e uma sala pequena com televisão onde as crianças do pré-escolar se encontram para serem recebidas e entregues ao final do dia. Depois existe um bloco com as três salas de pré-

escolar e um outro bloco com as salas de creche (1º e 2º Berçários e Salas Parques). Tudo interligado com o salão de refeições. Existe também uma copa para as funcionárias, casas de banhos, uma sala de cacifos e uma lavanderia.

A Instituição é dirigida pela Diretora Técnica em parceria com a Coordenadora Pedagógica, que é ao mesmo tempo educadora do 1º Berçário. Na Instituição, não existe um modelo curricular implementado, isto é, cada educadora implementa a sua metodologia consoante o seu grupo de crianças e a filosofia educativa em que acredita.

1.2. Caracterização do Grupo I

Com as observações que realizei durante o meu período de estágio e as conversas informais com a educadora cooperante foi-me possível caracterizar o grupo de crianças da sala Lilás. O grupo da sala Lilás era constituído por 12 crianças, 5 meninas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Algumas dessas crianças, mais precisamente oito transitaram da sala violeta (1º Berçário) e quatro frequentam a creche pela primeira vez. A adaptação destas quatro crianças foi progressiva e positiva, no entanto, uma das crianças teve uma adaptação mais morosa devido às faltas constantes durante o processo.

Era um grupo calmo, com crianças bastante curiosas e interessadas nas atividades diárias de sala. Eram crianças que gostavam da presença do adulto, isto é, gostavam que os adultos participassem nas brincadeiras e estivessem presentes nas atividades.

Gostavam de ouvir histórias e canções com mimica e tudo o que era novidade despertava o interesse do grupo.

Algumas crianças já eram autónomas em certos momentos da rotina, comiam sozinhos, depois da sesta guardavam a chucha na sua gaveta, sabiam o lugar da mesa onde se sentavam para almoçar e identificavam o lugar da sua cama. Apenas uma das crianças ainda não tinha feito a aquisição da marcha, no entanto, ela era autónoma na sala na realização das suas ações.

A educadora fazia questão que o grupo conhecesse os momentos de rotina e, isso fazia com que, a maioria já conhecesse e antecedesse o momento da rotina que se seguia, isto é, a educadora cooperante nos momentos de transição fazia referência ao momento que

viria a seguir dizendo “meninos vamos arrumar a sala para irmos almoçar” (educadora cooperante, 2018).

A maior parte das crianças pertence a famílias nucleares (mãe, pai e respetivos filhos), havendo apenas uma criança no grupo cujos pais estão separados. Todas residem na cidade do Montijo e provém de um contexto socioeconómico médio.

No que diz respeito à linguagem oral, as crianças mais velhas já começavam a utilizar algumas palavras e expressões; as crianças mais novas ainda não comunicavam através de palavras.

Relativamente ao domínio da expressão motora, as crianças já eram capazes de manter uma postura vertical e, por isso, conseguem andar, correr e trepar. Apenas uma das crianças é que ainda não adquiriu a marcha.

Era um grupo de crianças que demonstravam grande interesse e motivação para experimentar e descobrir coisas novas, aceitando os desafios propostos pela educadora.

1.3. Caracterização do Grupo II

O grupo da sala Laranja era constituído por 17 crianças, 7 meninas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Algumas dessas crianças, mais precisamente onze transitaram da sala Lilás (2ºBerçário), cinco frequentam o infantário pela primeira vez e uma das crianças já frequentava a sala o ano anterior. O processo de adaptação destas cinco crianças foi gradual e realizado em conjunto com as famílias. No entanto, uma das crianças teve uma adaptação mais lenta, porque permaneceu desde pequena os dias inteiros com a avó e estava bastante apegada a ela. Nesta fase de adaptação, duas das crianças ainda precisavam de permanecer durante o seu dia com o objeto de transição.

Das 17 crianças, existia uma criança que estava a ser acompanhada pela intervenção precoce e outras duas em fase de observação. Estas três crianças apresentavam dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem e, por isso, segundo a educadora cooperante foram referenciadas para serem observadas pela equipa de intervenção, tanto ao nível da linguagem como nas outras áreas de desenvolvimento.

O grupo de crianças era bastante curioso e interessado nas atividades diárias de sala. De acordo com a educadora cooperante e de acordo com o que observei, o grupo encontrava-se ainda em fase de adaptação ao espaço da sala e às rotinas.

Eram crianças bastante afetuosas que gostavam de receber carinho por partes dos adultos da sala.

Algumas das crianças eram autónomas em certos momentos da rotina, como no momento da refeição em que comiam sozinhos, sabiam o seu lugar na mesa na hora da refeição e identificavam a sua cama na hora da sesta. No entanto, ainda precisavam bastante do apoio do adulto para conseguir realizar as diferentes tarefas, como vestir, descalçar... No grupo existiam cinco crianças que já não usavam fralda no seu dia-a-dia, no entanto ainda necessitavam do apoio e da supervisão do adulto para irem à casa de banho, as restantes encontravam-se ainda na fase do desfralde.

No que diz respeito à linguagem oral, algumas crianças já conseguiam formar frases curtas, conseguindo ter um diálogo com os adultos; as outras crianças conseguiam comunicar através de palavras soltas. Relativamente ao domínio da expressão motora, as crianças já eram capazes de manter uma postura e, por isso, conseguiam andar, correr e trepar.

De um modo geral, era um grupo de crianças que demonstrava grande interesse e motivação para experimentar e descobrir coisas novas.

1.4. **Aspetos Variantes e Invariantes no Contexto de Estágio em Creche**

<u>Aspetos Variantes</u>	<u>Aspetos Invariantes</u>
Elementos novos no grupo de crianças	Instituição
Uma auxiliar de Ação Educativa nova na equipa pedagógica	Auxiliar de Ação Educativa de apoio
Rotina	Educadora de Infância
Espaço e materiais	
Faixa Etária	

Tabela 1 – Aspetos Variantes e Invariantes (Creche)

No Contexto de Creche, como é possível verificar na tabela 1, os dois períodos de estágio em contexto de creche foram realizados na mesma Instituição e desta forma foi possível acompanhar a mesma educadora cooperante e algumas crianças que tinha conhecido anteriormente no primeiro estágio. Com a mudança da sala Lilás (2ºBerçario) para a sala Laranja (Sala Parque), novas crianças integraram no grupo, porque a sala Lilás tinha capacidade para 12 crianças e na sala Laranja já tinha capacidade para 17 crianças. Por sua vez, as cinco crianças que ingressaram no grupo vinham todas do contexto de casa.

Na equipa pedagógica houve também alterações com a presença de uma nova auxiliar de ação educativa, que anteriormente encontrava se com outro grupo de crianças. No entanto, as crianças adaptaram se bem a auxiliar, mas o adulto de referência era a educadora.

Em relação à rotina da sala, esta sofreu alterações, mais propriamente nos horários das refeições e nos momentos de sesta, ou seja, em vez de almoçarem às 11h as crianças começaram a almoçar às 11h30 e esta meia hora fez diferença na rotina das crianças. Observei várias vezes, as crianças cheias de sono na hora da refeição, porque estavam habituadas a dormir mais cedo. No entanto, sempre que possível a educadora cooperante tentava organizar a rotina de forma a responder às necessidades das crianças.

No que diz respeito aos espaços da sala e os materiais, na sala Lilás não existiam propriamente áreas na sala e na sala Laranja existiam várias áreas na sala como: a área da casinha, a garagem, a área dos jogos de encaixe, a área da escrita e a área da leitura. Deste modo, as crianças estavam se a adaptar às novas áreas da sala e a conhecer os novos materiais e mobiliários que a sala continha. Todas as áreas tinham mobiliários adequados para esta faixa etária e todos os materiais estavam ao alcance das crianças. As crianças tinham a autonomia de escolher a área que pretendiam ir explorar/brincar. A minha intervenção nestas situações era no momento de manta, perguntar à criança para que área queria ir brincar/explorar. Segundo a educadora cooperante, numa conversa informal as áreas “servem para dividir e limitar os espaços. Cada área contém os brinquedos adequados/correspondentes e servem para as crianças fazerem várias explorações onde

retiram as próprias aprendizagens e é uma estratégia do modelo curricular High Scope/aprendizagem pela ação”.

Em relação ao meu projeto de investigação-ação “Como promover a autonomia nos contextos de Creche e de Jardim de Infância”, observei que as crianças do Grupo II estavam a desenvolver a sua autonomia em diferentes momentos da rotina. Desta forma eu, com o apoio da educadora cooperante, desenvolvi várias intervenções neste sentido como: deixar espaço para que fossem as crianças a fazer a sua higiene, na hora da sesta deixava que fossem as crianças a descalçarem os sapatos e no momento da refeição, apesar da maioria das crianças já comerem sozinhas, era dado tempo e oportunidade às crianças comerem ao seu ritmo. Tal como referem Coutinho, Day e Wiggers (2012) a autonomia é definida como a capacidade de a criança ser capaz de realizar algumas tarefas sozinhas, de forma independente, sem a ajuda do adulto. No Grupo I, as crianças ainda dependiam muito do auxílio dos adultos da sala.

2. Intervenções:

a) Lavar Cara e Mãos

Intervenientes: Criança A, criança B, educadora A e auxiliar

Momento: Transição da hora do almoço para a sesta

O A. e a B. eram as crianças mais velhas da sala e já não utilizavam fralda no seu dia a dia e depois do almoço estas duas crianças iam em conjunto com as outras crianças para o fraldário. Neste momento do dia, os adultos lavavam a cara e as mãos às crianças na banheira do fraldário e estas faziam xixi no bacio. (Nota de Campo 11 dezembro 2017)

Depois de observar esta situação, conversei com a educadora cooperante e perguntei-lhe o porquê destas duas crianças não irem à casa de banho lavar as mãos e a cara. Fui-me dito que nesta sala, 1/2 anos, as crianças fazem a higiene no fraldário porque ainda não são autónomas e assim é mais fácil. Então propus à educadora ser eu a ir com estas duas crianças que já andavam à casa de banho para elas lavarem as mãos e a cara no lavatório de forma autónoma com a minha supervisão e apoio. A educadora concordou

com a minha proposta. A intencionalidade desta proposta era proporcionar às crianças a ida à casa de banho para poderem realizar por si a sua higiene.

A partir deste dia após o almoço comecei a ir com A e B à casa de banho para lavarem as mãos e a cara antes de irem para a sesta. Durante o decorrer da semana fui observando o entusiasmo destas duas crianças por poderem lavar as mãos e a cara sozinhas.

Na primeira vez que levei A e B à casa de banho depois do almoço realizei individualmente, uma criança de cada vez, a ação de lavar as mãos e a cara, dando espaço para que quer A quer B pudessem experienciar sozinhas esta ação. Ou seja, abrirem a torneira, sentirem a água nas mãos e esfregarem o sabão nas mãos e lavarem a cara. Nos dias seguintes assim que A e B chegavam à casa de banho começavam logo a arregaçar as mangas para realizarem a sua higiene sozinhas, sempre com a minha presença. Segundo Tielemann (2015, p. 26), “as crianças aprendem de forma autónoma e autodeterminada.” A transformação do papel dos educadores, que não fazem pelas crianças, mas que se tornam orientadores, companheiros de desenvolvimento, parceiros de aprendizagem, num ambiente que dá respostas às necessidades de desenvolvimento das crianças, confere-lhes responsabilidade e permite às crianças aceder à autonomia, à atividade da sua iniciativa e à sua criatividade.

Enquanto futura educadora considero que é fundamental criarmos momentos de promoção de autonomia na prática que desenvolvemos, através de diferentes oportunidades dadas às crianças para tomarem iniciativa, fazerem por si ações do dia a dia que grande parte das vezes, sobretudo na creche, são feitas pelos adultos. Ou seja, a criança necessita da presença de adultos em quem possam confiar e que “tenham a capacidade de lhe dar orientação num mundo cheio de escolhas” (Basic, 2015, p. 24), e que ao mesmo tempo lhes deem oportunidade de fazer sozinhas. O facto de ter tido oportunidade de proporcionar este momento na rotina às crianças A e B fez com que as mesmas se sentissem confiantes e predispostas para realizar estas ações de forma autónoma tornando-se cada a vez mais competentes.

b) Ir buscar a chucha

Intervenientes: Grupo de crianças, educadora A e auxiliar

Momento: Sesta

No momento de sesta a maioria das crianças utilizava chucha para dormir. Durante os primeiros dias observei que as crianças deitavam-se e só depois é que a educadora A ou a auxiliar entregavam as chuchas às crianças. Todas as chuchas encontravam-se dentro de uma caixa com repartições. (Nota de campo 1 de outubro 2018)

Após observar o episódio descrito decidi falar com a educadora cooperante A para tentar perceber o porquê de ser o adulto a dar as chuchas às crianças e não serem as mesmas as ir buscar antes de se deitarem. Depois de refletir com a educadora A decidimos dar oportunidade de serem as crianças a irem buscar a chucha antes de se irem deitar.

No dia seguinte depois do momento da higiene dissemos às crianças para irem buscar as chuchas. No primeiro dia, talvez por não ser hábito, algumas crianças foram-se deitar e ficaram à espera que o adulto lhes fosse dar a chucha, mas outras crianças foram buscar a chucha e foram-se deitar. Percebi que as crianças não só conheciam a sua chucha como conheciam as chuchas das outras crianças. A partir deste dia as crianças começaram a ir buscar a chucha antes de se deitarem sem terem de esperar que fosse o adulto a dar-lhes. Esta mudança proporcionou às crianças “o prazer de ser eficaz” (Szanto, 2015, p. 17), isto é, as crianças perceberam que eram capazes de realizar esta ação sem o apoio do adulto,

Cabe ao educador proporcionar estas oportunidades, porque as crianças desde muito cedo, “podem e devem ser participantes ativas” (Trueba, 2015, p. 7). As situações quotidianas, em diferentes momentos da rotina, constituem oportunidades para o educador proporcionar ocasiões para a criança fazer sozinha tomar iniciativa e participarem nos que lhes diz respeito.

c) Descalçar os sapatos

Intervenientes: Grupo de crianças, a auxiliar da sala e a estagiária Patrícia

Momento: Momento da sesta

Depois do momento da higiene as crianças dirigem-se para a cama. Enquanto a educadora mudava fraldas na casa de banho, eu e a auxiliar estávamos na sala a deitar as crianças. Antes de se deitarem, as crianças sentam-se no catre para o adulto lhes tirar os sapatos. Eu estava sentada ao lado da C e disse-lhe para ser ela a tirar os sapatos. A auxiliar olhou e disse-me: “tira tu os sapatos, porque é mais rápido” (Notas de campo 8 de outubro 2018).

Quando disse a C para tirar os sapatos a minha intencionalidade foi que ela participasse ativamente naquele momento, e tentasse tirar os sapatos sozinha estando eu ao seu lado para apoiá-la se fosse preciso. Considero que é importante proporcionar às crianças momentos que lhes permitem realizar ações sozinhas cabendo ao adulto estar presente numa atitude de observador participante, atento e apoiar a criança reconhecendo que “as crianças pequenas precisam de ter o seu tempo próprio e ritmo individual para iniciar, desenvolver e realizar ações em que se envolvem, sem a interferência do adulto” (Chokler, 2015, p. 11). Esta perspetiva não era partilhada pela auxiliar e, de certa forma pela educadora cooperante, o que o era evidente quando em vez de incentivarem as crianças a tirarem os sapatos sozinhas, faziam por elas para “ser mais rápido”.

Durante o estágio em contexto de creche compreendi que a educadora A proporcionava às crianças momentos de autonomia em alguns momentos da rotina, noutros não. Nos momentos das brincadeiras sociais espontâneas dentro da sala, as crianças brincavam na sala de forma livre e espontânea. As crianças andavam livremente pela sala e eram elas que escolhiam de forma autónoma os materiais que queriam explorar/brincar proporcionando um “leque alargado de experiências pela acção” (Post e Hohmann, 2003, p. 205).

Nos momentos das refeições era dado tempo às crianças para comerem e saborearem os alimentos, assim como também para explorarem as suas texturas e conviverem entre si e com os adultos. Como refere Post & Hohmann (2011, p. 220), “a refeição é uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e

texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca. Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social”. Para além de ser vista como uma hora de convívio social, a hora da refeição é também um momento propício para o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças. É nesta altura que as crianças começam a comer sozinhas, primeiramente começam a comer com os dedos, mas posteriormente por imitação dos adultos começam a tentar comer com os talheres e desta forma é importante que os educadores os “deixem crescer e mudar” (Post & Hohmann, 2003, p. 224).

No entanto nos momentos da higiene, e no momento antes e depois da sesta, sobretudo no primeiro momento de estágio, os adultos não proporcionavam muitas oportunidades de a criança participar, fazer sozinha ou tomar decisões. O tempo do relógio sobrepunha-se ao tempo da criança. Os adultos nestes momentos estavam menos disponíveis e faziam pelas crianças não promovendo autonomia.

3. Contexto de Jardim de Infância

3.1 Caracterização da Instituição B

A Instituição B pertence a um Agrupamento de Escolas de ensino público que integra a educação Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. A Instituição funciona desde outubro de 2002 e fica localizado no concelho do Barreiro, pertencente ao distrito de Setúbal.

A sua missão prende-se em “formar alunos conscientes da sua cidadania global, autónomos, humanistas, despertos para o conhecimento, a curiosidade, a inovação tecnológica e as emoções, capazes de pensar, valorizar a diferença, aptos para se inserirem na sociedade de maneira ativa [...]” (Projeto Educativo, 2017/2021 p.6). Neste sentido, pretende “ser uma escola de referência que ofereça a educação de qualidade a que todos têm direito, num ambiente favorável à aprendizagem, com espaços e equipamentos que propiciem práticas pedagógicas inovadoras [...]” (*Idem*, 2017/2021, p. 7).

O Jardim de Infância onde realizei o estágio, era constituído por três salas, cada sala tinha o nome de uma cor (azul, verde e amarelo) sendo composta por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. A equipa pedagógica era constituída por três educadoras de infância e quatro auxiliares de ação educativa, sendo que uma das auxiliares está destinada a apoiar uma das crianças com necessidades educativas especiais. Ainda referente ao espaço interior, além das três salas existiam também duas casas de banho para as crianças e uma casa de banho para a equipa pedagógica, um refeitório, uma sala polivalente e um Hall de entrada.

Relativamente ao espaço exterior, este disponha diferentes equipamentos: escorrega e dois baloiços pequenos. Existiam também três hortas, uma de cada sala. Nestas hortas estão semeados vários legumes que as crianças, em conjunto com os adultos da sala, semearam. No entanto, a maior parte do espaço é amplo para que as crianças possam desenvolver atividades físicas, tais como: correr, saltar, trepar, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.

Toda a organização do espaço e da rotina era influenciada pelo Movimento da Escola Moderna. Os espaços e os materiais da sala encontram-se organizados de forma a promover autonomia e independência das crianças, ou seja, todos os materiais que se encontram nas respectivas áreas estão ao alcance das crianças, para que estas consigam chegar a todos os materiais, sempre que necessitem para a sua exploração sem dependerem do adulto. A educadora cooperante neste sentido teve o cuidado de colocar os materiais nas prateleiras mais baixas para que as crianças mais pequenas também chegassem, porque “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 36).

3.2 Caracterização do Grupo I

Para caracterizar o grupo da sala amarela baseei-me no registo das minhas observações sobre as crianças e nas conversas informais que tive com a educadora cooperante.

O grupo da sala amarela era composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, das quais apenas uma criança tem três anos e uma outra com seis.

As crianças do grupo eram bastante curiosas e investiam nas atividades que desenvolviam. Era um grupo muito questionador que procurava constantemente “descobrir” as respostas para as suas curiosidades/interesses. Além disso, eram crianças autónomas, sabiam muito bem como o espaço estava organizado e utilizavam os vários materiais que queriam sem pedirem ajuda aos adultos, dirigiam-se a casa de banho sozinhas e eram capazes de lavar e limpar as mãos sozinhas. No momento da refeição, a maioria das crianças utilizavam os talheres adequadamente e não precisavam da ajuda do adulto.

No que diz respeito à linguagem oral, de um modo geral, eram crianças com um vocabulário desenvolvido, sendo capazes de expressar/relatar as suas experiências, vivências e dúvidas. Durante o meu período de estágio, observei e registei várias vezes o modo como as crianças desenvolviam o seu argumento em determinados assuntos.

3.3 Caracterização do Grupo II

O segundo grupo da sala amarela era constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais onze eram do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Algumas destas crianças, mais precisamente oito integravam pela primeira vez o grupo e vinham do contexto familiar. Este aspeto teve influência no processo de adaptação, o que o tornou num período de adaptação mais moroso.

Algumas das crianças que se encontravam no processo de adaptação permaneciam o seu dia com o objeto de transição e encontravam-se muito dependentes dos adultos da sala.

Relativamente às suas características, o grupo apresentava grande interesse e motivação para experimentar e descobrir novas coisas, apesar de o seu período de concentração ser curto. O facto de existirem várias crianças com três anos de idade influenciou os momentos de reunião da manhã, uma vez que estas demonstravam mais interesse em ir brincar para as áreas da sala.

No que diz respeito à linguagem oral, as crianças mais velhas conseguiam estabelecer uma conversa com os adultos e entre pares, enquanto as crianças mais novas ainda tinham alguma dificuldade em se expressarem. Estas expressavam-se com palavras soltas ou frases curtas. No grupo existiam duas crianças que tinham uma grande dificuldade em comunicarem e se expressarem.

Durante o período de estágio tive a oportunidade de observar as crianças mais velhas a auxiliarem as crianças mais novas, tendo presenciado as mesmas a ajudarem a arrumar as áreas da sala e a indicar onde se encontravam arrumados certos materiais na sala como a cola, tesouras entre outros. Mas de um modo geral, grande parte deste grupo ainda se encontrava em fase de adaptação às rotinas, espaços e aos adultos. As crianças mais novas (3 anos) demonstravam ainda grande dificuldade em permanecer um longo tempo a brincar na mesma área.

3.4 Aspectos Variáveis e Invariáveis no Contexto de Estágio de Jardim de Infância

<u>Aspectos Variáveis</u>	<u>Aspectos Invariáveis</u>
Elementos novos no grupo de crianças	Instituição
Organização do espaço	Educadora de Infância
Materiais	Auxiliar de Ação Educativa
	Rotina

Tabela 2 – Aspectos Variáveis e Invariáveis (Jardim de Infância)

No contexto de Jardim de Infância, como se pode verificar na tabela 2, os dois períodos de estágio foram desenvolvidos na mesma instituição e desta forma foi possível acompanhar a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e algumas crianças que já tinha conhecido no primeiro período de estágio.

No segundo período de estágio com a transição das crianças mais velhas para o 1ºCiclo do Ensino Básico, esses lugares foram preenchidos por novas crianças no grupo da sala amarela. Grande parte dessas crianças tinham três anos.

Em relação à organização dos espaços e materiais, este sofreu algumas alterações, mais concretamente ao nível das áreas da sala que se encontravam distribuídas em lugares diferentes, isto é, a área das ciências estava no lugar onde era a área dos jogos de mesa. Desta forma, as áreas da sala encontravam-se organizadas de forma diferente e existiam novos materiais e mobiliário. Esta mudança foi adaptada/alterada de acordo com as necessidades e interesses do novo grupo. No entanto, a educadora cooperante na sala, tinha todos os materiais ao acesso das crianças e deixava-as explorar de acordo com os seus interesses. Cada criança podia utilizar os materiais da forma que quisesse e como pretendia explorar. Era perceptível o quanto as crianças eram autónomas no espaço da sala, todas sabiam onde estavam guardados os materiais, desde tesouras, marcadores, restos de cartolinas, borracha, apropriando-se do espaço e dos materiais sem dependerem dos adultos, tomando iniciativa e decisões.

Em relação ao meu projeto de investigação-ação sobre “Como promover a autonomia nos Contextos de Creche e de Jardim de Infância” verifiquei que no primeiro

grupo as crianças eram mais autónomas do que no segundo grupo. As crianças do Grupo I como já se encontravam bastante adaptadas às rotinas e aos espaços da sala, iam à casa de banho sozinhas e faziam a sua higiene, sabiam onde se encontravam arrumados todos os materiais na sala e dirigiam-se para ir buscar sem o apoio do adulto e no momento da refeição comiam sozinhos. No Grupo II, já não observei tanta autonomia nas crianças, isto é, as crianças mais novas não iam à casa de banho sozinhas, precisavam do apoio do adulto para se vestirem e no momento de refeição algumas crianças solicitavam a ajuda do adulto. Apesar da educadora cooperante ter a sala organizada com os materiais acessíveis para que todas as crianças pudessem usufruir, estas ainda se encontravam em fase de adaptação às rotinas e aos espaços e, por isso, ainda precisavam bastante do apoio dos adultos nas várias ações do seu dia-a-dia. Um dos fatores que poderá justificar esta situação são as novas crianças que entraram para o jardim de infância, terem vindo do contexto de casa e estarem muito habituadas a que fossem os adultos a realizar estas ações por elas. Outro fator que pode ter contribuído para esta situação é o facto de o primeiro estágio ter sido realizado em março e as crianças estarem adaptadas e mais autónomas quer na apropriação do espaço e dos materiais como do conhecimento da rotina. O segundo estágio foi realizado no início de outubro, e as crianças estavam juntas só desde setembro.

4 – Intervenções

a) Azul, Amarelo e Verde – Vamos fazer reciclagem

Intervenientes: Grupo de crianças, educadora B e estagiária Patrícia

Momento: Momento de conselho

- *Eu:* Sabem que dia é hoje?
- *Alguns:* Não.
- *Eu:* É o dia da terra.
- *Educadora B:* Em que planeta vivemos?
- *L.:* No planeta terra.

- **Eu:** *E o que temos de fazer para cuidar do nosso planeta Terra?*
- **M.:** *Não deitar lixo para o chão.*
- **L. C:** *Cuidar dos animais.*
- **D.:** *Cuidar das plantas.*
- **Educadora B:** *Isso mesmo. E o lixo deitamos onde?*
- **B.:** *No caixote do lixo verde.*
- **Eu:** *E vocês sabiam que existem caixotes do lixo de diferentes cores?*
- **M.o:** *Sim, na minha casa tenho três caixotes do lixo.*
- **Eu:** *E são de que cor?*
- **M.:** *Azul, verde e amarelo.*
- **Eu:** *E vocês sabem para que servem estas três cores de caixotes do lixo?*
- **B.:** *Temos de separar o lixo*
- **Eu:** *Sim temos mesmo e como?*
- **L.:** *Não sabemos.*
- **Eu:** *Gostavam de fazer um projeto da reciclagem?*
- **Alguns:** *Simmm...*
- **Eu:** *Quem é que se quer juntar a mim no projeto da reciclagem?*

(Nota de campo 23 abril 2018)

A ideia para fazer esta intervenção surgiu das situações que observei nos primeiros dias de estágio. Nesta observação percebi que as crianças quando queriam ir deitar materiais e objetos no lixo, restos de desperdícios das suas explorações por exemplo, não sabiam em qual dos caixotes do lixo em que deviam colocar. Esta situação fazia com que regularmente se dirigissem aos adultos da sala para perguntar em que caixote deviam colocar.

Esta tarefa também não era facilitada porque na sala existiam dois caixotes de lixo azuis e um amarelo, o que na minha opinião dificultava a tarefa das crianças. Sendo função do educador criar situações nas quais as crianças possam desenvolver a sua autonomia (Coutinho, Day & Wiggers, 2012), e “organizar os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela

acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 163). Vi nesta situação uma oportunidade para intervir e fazer uma proposta em que as crianças pudessem participar, pois como refere Roehrborn (2015,) as crianças devem ser envolvidas nos processos que lhes dizem respeito.

Fiz a proposta ao grande grupo no momento do conselho e a atividade foi realizada em pequeno grupo, com cinco crianças que quiseram participar. As crianças foram participantes ativos em todo o processo e eu estive sempre presente como apoio e numa postura de observador participante. O projeto desenvolveu-se em quatro etapas: pesquisa na internet sobre o que é reciclar, a importância da reciclagem; elaboração dos ecopontos para a sala; reconhecimento dos materiais a colocar nos ecopontos; apresentação do projeto a todo o grupo. Durante o processo procurei ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças dando-lhes espaço para decidirem o que queriam fazer, como queriam fazer, dando-lhes tempo para a concretização das ações e tarefas (Apêndice 1).

O projeto foi realizado com um pequeno grupo de cinco crianças, mas todas as crianças da sala beneficiaram pois no final do projeto as crianças partilharam no grande grupo o que tinham aprendido, feito e como – os caixotes ficaram na sala. Desde o primeiro dia que observei que as a maioria das crianças começaram a deitar as embalagens nos caixotes sem questionarem antes o adulto, e outras crianças deixaram de perguntar aos adultos e perguntavam umas às outras.

Considero que este projeto contribuiu para sensibilizar as crianças para a importância de reciclar e de reutilizar e, ao mesmo tempo, veio ajudar as crianças a reconhecerem os diferentes materiais a colocar em cada ecoponto promovendo assim o “progresso das crianças em termos de autonomia” (Zaharra & Barandiaran, 2015, p. 34) (Apêndice 2).

b) Despir o bibe

Intervenientes: Grupo de crianças, educadora B e estagiária Patrícia

Momento: Hora de saída

Na hora de saída da sala para as atividades extracurriculares, as crianças pediam ao adulto para despir o bibe.

F.: Patrícia podes me ajudar a despir o bibe?

Eu: Mas tu consegues despir o bibe sozinha. Queres ver?

F.: Sim! Como é que se tira o bibe sozinha?

Eu: Tens aqui o botão que se tira por esta casa do botão para conseguires tirar o bibe. Vês? Queres experimentar?

(Nota de campo 3 maio 2017)

As crianças dependiam dos adultos para realizar esta ação de despir o bibe. De forma a alterar este momento achei pertinente mostrar às crianças que podiam ser elas próprias a realizar essa ação, cabendo ao educador observar as crianças de forma a proporcionar oportunidades porque “a criança está ativa na descoberta de si própria e do ambiente que a rodeia” (Szanto, 2015, p. 17) para realizar ações sem ajuda.

Na primeira semana, as crianças mostraram grande dificuldade na realização da ação. Mas com o passar dos dias esta tarefa começou a fazer parte da rotina e as crianças umas com mais facilidade que outras, passaram a despir o bibe sozinhas.

Ao longo dos dias verifiquei que as crianças tentavam tirar o bibe sem a ajuda do adulto e muitas vezes observei que as crianças se entreadjavam, pedindo ajuda ao amigo para tirar o primeiro botão do bibe que se encontrava em cima e realizando o resto sozinhas, sem recorrer ao adulto (Apêndice 3). Esta intervenção teve impacto nas crianças que ao longo do tempo e por iniciativa própria começaram a despir o bibe sozinhas e manifestavam satisfação e felicidade por conseguirem realizar a ação. Percebi nesta intervenção o que é atuar na Zona de desenvolvimento Proximal, conceito definido por Vigotsky (1997). Ao desafiar e apoiar as crianças no que ainda não faziam sozinhas, dei-lhe oportunidade de avançarem no seu desenvolvimento e na sua autonomia.

5. Conceção das educadoras cooperantes: Análise de conteúdo e Interpretação das respostas ao inquérito por questionário

Como referi anteriormente, no capítulo da metodologia, recorri ao inquérito por questionário para compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre a temática de investigação – a autonomia – bem como para compreender como nas suas práticas promovem a autonomia. Os inquéritos foram enviados por correio eletrónico e foram devolvidos por Messenger, educadora cooperante A, e por correio eletrónico, educadora cooperante B. Ambas as educadoras mostraram-se sempre disponíveis para me apoiarem e para esclarecerem todas as dúvidas.

A educadora A é educadora de infância com doze anos de experiência, dez dos quais em creche. Para esta educadora a *autonomia passa pela criança ter iniciativa para realizar determinadas rotinas/ tarefas sozinha*. Segundo Trueba (2015), cabe aos educadores proporcionar múltiplas ações para que se desenvolva a autonomia. Uma vez que é a partir das várias situações quotidianas que o educador deverá incentivar a criança para a autonomia. No decorrer do primeiro estágio em creche este desenvolvimento da autonomia não foi visível, porque as crianças faziam a sua higiene no fraldário em vez de o realizarem de forma autónoma na casa de banho. Foi derivado a esta situação que surgiu a minha questão de investigação.

A educadora A referiu que na sua prática para promover a autonomia: *o principal procedimento é o espaço que dou à criança para experimentar tudo o que a rodeia tendo em atenção sempre a sua segurança*. Enquanto estagiária observei este procedimento, educadora A permitia que as crianças explorassem o espaço e os materiais respeitando o tempo que necessitavam para a exploração respeitando que “as crianças aprendem em ritmos diferentes” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 20).

A educadora A descreveu ainda a forma como organiza os espaços da sala e esta menciona que *a organização dos espaços da sala é feita de modo a que a criança consiga chegar a todos os brinquedos/materiais, adequados á sua faixa etária, para que ao longo do ano letivo a criança consiga ser cada vez mais independente e por consequência*

autónoma nas suas decisões, durante o estágio observei que as crianças tinham os brinquedos e outros materiais ao seu alcance, mas os livros não estavam ao acesso das crianças, encontravam-se em cima do móvel. Ao questionar a educadora sobre esta situação a explicação que me deu foi que os livros não eram adequados à faixa etária das crianças e, por isso, tinham que ser utilizados pelos adultos porque as crianças ao manusearem estragavam e rasgavam as folhas.

A educadora A dá exemplos da sua prática *o estímulo da autonomia está implícito no meu discurso (M. Podes ir buscar a garrafa da tinta azul?) bem como em certos instrumentos de trabalho (mapas das tarefas, áreas...)*. Nós adultos apenas auxiliamos a forma natural como a criança consegue alcançar a autonomia. No entanto, as crianças não realizavam a sua higiene sozinhas com o apoio do adulto, mas era o adulto que fazia a higiene à criança. As crianças não lavavam as mãos e a cara depois do almoço, eram os adultos que realizavam estas ações. Ou seja ao agirem dessa forma, não permitindo que as crianças realizassem estas ações os adultos não estavam a permitir que desenvolvessem a sua autonomia, porque é “através das experiências que o bebé começa a conhecer e a reconhecer as suas próprias limitações e capacidades, o que o vai ajudá-lo a saber o que é e não é capaz de fazer” (Serrano, 2017, p.7).

Posteriormente, a educadora A realça a importância de promover a autonomia em educação de infância, referindo que *promover a autonomia na educação de infância é de extrema importância, uma vez que é em idade de creche que as crianças conhecem e adquirem certos valores que serão determinantes na formação da sua personalidade e carácter. Deste modo, o estímulo da autonomia nesta idade irá formar crianças curiosas e despertas para o mundo que as rodeia, capazes de tomarem decisões e terem gostos próprios*. Esta perspetiva vai ao encontro do referido por Serrano (2017, p. 14), quando refere que é nos primeiros três anos de vida que o “cérebro da criança desenvolve-se mais rapidamente do que em qualquer outra fase da sua vida” e desta forma todas as experiências vão ser fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Para a educadora B a *autonomia é a possibilidade que qualquer ser humano tem de gerir os seus pensamentos, atos, ideias e concebe-las sem necessitar de outra pessoa para o ajudar a realizar o que pensou, planeou e decidiu fazer*, complementando ainda que, a *autonomia é a liberdade que qualquer cidadão possui de gerir a sua vida, tomar decisões por si, mas também assumir responsabilidades e aprender a aceitar as consequências dos seus atos*. A educadora B permitia que as crianças planeassem o que

queriam fazer, como e quem queria participar. No momento de conselho, a educadora B questionava bastantes as crianças acerca de vários assuntos. A partir do que as crianças diziam, a educadora questionava de forma a desenvolver o vocabulário e o raciocínio da criança e muitas vezes surgiam projetos que vinham do interesse das crianças. Projetos esses que a educadora perguntava quem é que participar no projeto e posteriormente juntava-se com as crianças para que em conjunto decidissem o que queriam saber, como iriam realizar, onde iriam pesquisar e que materiais precisavam para a elaboração do projeto. Todo este projeto era decidido pelas crianças com o apoio do educador que tinha o papel de observador e orientador.

Quanto aos procedimentos que desenvolve na sua prática para promover a autonomia refere que *na minha prática pedagógica procuro incentivar, nas crianças, maior autonomia e independência pessoal. Considero que só se aprende quando se realiza o que se pretende, se vencem dificuldades e se ultrapassam obstáculos numa relação constante entre o individuo e o grupo.* O conselho era um momento onde as crianças podiam falar acerca de vários assuntos, partilhando assim as suas experiências e vivências, dúvidas e medos. Era neste momento, que o diálogo entre o adulto e as crianças tinha maior foco.

A educadora B destaca a forma como organiza os espaços e os materiais de sala *Procuo organizar a sala, com materiais acessíveis ao grupo, elaboro inventários para que as crianças saibam o que existe e o que podem fazer com esses materiais, em cada área*”, os espaços e os materiais da sala estavam organizados de forma a promover uma maior autonomia e independência das crianças, isto é, todos os materiais que se encontram nas respetivas áreas da sala encontravam-se ao alcance das crianças, de forma a que estas os pudessem utilizar sempre que necessitavam sem dependerem do adulto da sala. A educadora cooperante B, por ter um grupo heterógeno, tinha o cuidado de colocar os materiais nas prateleiras mais baixas para que as crianças mais novas também chegassem. Como menciona Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 36), “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia”.

A educadora recorre a exemplos concretos da sua prática, descrevendo a forma como desenvolve a autonomia das crianças *faço visitas guiadas ao espaço, do jardim de infância, para que as crianças tenham conhecimento de toda a área que as envolve e possam circular sem receio ou constrangimentos. Para além disso, fomento nas crianças,*

o prazer, gosto e vontade de realizar o que pensam, planificam individualmente, dando-lhes a possibilidade de gerirem sozinhos o seu trabalho. Relativamente às visitas que a educadora diz ter realizado com as crianças ao espaço da instituição não tive a oportunidade de observar estas situações nos momentos de estágio.

Quando a educadora B refere que fomenta nas crianças o poder de planificarem e gerirem sozinhas o seu trabalho, no decorrer do estágio foi visível observar vários momentos referentes a estas situações. De facto, a educadora dava espaço e tempo às crianças para estas pensarem e permitia que as mesmas decidissem como iriam realizar os projetos.

A forma como a educadora organiza os grupos de trabalho também influencia a promoção da autonomia, uma vez que *o trabalho/atividades a pares e em pequeno grupo também possibilita autonomia pois a partilha, cooperação e solidariedade, entre eles, ajuda a que todos aprendam e que cada um, individualmente, utilize esse conhecimento noutras áreas ou tarefas que pretende realizar sozinho.* Estas situações forem recorrentes durante os momentos de estágio. No momento de conselho, as crianças debatiam em conjunto acerca de vários temas e isso ajudava com que todas pudessem participar de forma autónoma dando cada um a sua opinião. Neste momento do dia, a educadora B permitia que as crianças comunicassem livremente acerca das suas dúvidas, descobertas e experiências.

A educadora B refere um dos momentos importantes na rotina diária aquele em que as crianças comunicam as suas aprendizagens e expõem perante o grande grupo o trabalho que desenvolveram *o momento das comunicações, em que cada um pode mostrar, ao grupo o que desenvolveu em cada área, também proporciona autonomia, valoriza a autoestima e favorece o conhecimento.* Neste momento do dia, só comunicavam as crianças que queriam. Esta comunicação era referente ao que cada um descobria ou realizava na área da sala onde se encontrava. As crianças que queriam comunicar estas descobertas escreviam o seu nome no quadro e colocavam em cima da mesa de conselho o material que necessitaram. A educadora B permitia que a criança comunicasse com todas as crianças a forma como realizou a sua descoberta e que material utilizou. Posteriormente, as restantes crianças davam a sua opinião e sugeriam ideias. Garcia (2010, p. 7) refere que este é “um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança” sendo uma forma de as crianças poderem exprimir a sua opinião e ao mesmo

tempo aceitar as críticas e as ideias das outras crianças. Esta é uma das formas de a criança poder dar a sua opinião, exprimir ideias e tornar-se autónoma.

De salientar que nos documentos que me foram disponibilizados - planificações semanais, portefólios das crianças e projetos educativos - não encontrei nenhuma referência à autonomia. Nem como intencionalidade nas propostas de atividades das educadoras cooperantes, nas planificações semanais, nem como um objetivo educativo, nos projetos educativos, nem como uma abordagem nos portefólios das crianças, como algo importante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar das educadoras cooperantes reconhecerem a importância de promoverem autonomia não é visível nos documentos que enquadram as suas práticas.

Capítulo IV - Considerações Finais

Neste capítulo das considerações finais faço um balanço do percurso realizado na elaboração deste projeto de investigação-ação, a intervenção realizada, as aprendizagens e dificuldades sentidas.

Decidi estudar esta problemática por ser uma fragilidade que observei nos grupos de estágio e por perceber que a criança ao conseguir realizar as ações por si só, independente do adulto, fica mais autónoma e capaz de tomar decisões. Foi igualmente uma forma de refletir sobre a importância do papel do educador de infância na promoção da autonomia.

Para a realização desta investigação foi preciso pesquisar bibliografia que se tornou fundamental para construir conhecimento sobre a temática em estudo.

O educador de infância tem um papel importante na promoção da autonomia das crianças com quem trabalha. Enquanto gestor de currículo tem de contemplar momentos em que a criança faça por si, tem que organizar espaços, materiais que permitam a criança fazer escolhas e tomar decisões e rotinas flexíveis que deem tempo para a criança fazer sozinha.

De facto, o educador tem um papel fundamental neste processo, cabendo-lhe a função de organizar todo o ambiente educativo com o intuito de existirem momentos em que as crianças se sintam autónomas e independentes. Desta forma é fundamental que o educador dê espaço às crianças para que estas possam experimentar, explorar e realizar tarefas e ações, mas sempre com um olhar atento, numa postura de observador participante que apoia quando necessário.

Na elaboração do projeto tive a oportunidade de estagiar em dois contextos educativos, onde foi-me possível observar, experienciar, vivenciar momentos e intervir. Todas estas vivências no decorrer dos estágios foram fundamentais para entender e perceber como é possível promover a autonomia em certos momentos da rotina. Apesar de já ter trabalhado três anos num jardim de infância como auxiliar de ação educativa, o ter tido oportunidade de estagiar enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar em creche e jardim de infância durante 10 semanas em cada contexto permitiu-me olhar para a prática de outra forma.

Apesar do estágio em contexto de creche ter ocorrido numa instituição em que já tinha trabalhado, posso afirmar que aprendi muito com a educadora cooperante e a forma como enquanto estagiária observei os momentos e ações das crianças foi totalmente diferente da forma como eu observava quando lá tinha trabalhado. Aprendi a ter um olhar atento, crítico e reflexivo com a ajuda da educadora cooperante e com o que ia aprendendo nas diferentes unidades curriculares do curso.

No estágio em contexto de jardim de infância aprendi com a educadora cooperante, a questionar as crianças, a forma de organizar a sala, como desenvolver o discurso e a argumentação do grupo de crianças. Foi sem dúvida crucial para a minha formação enquanto futura educadora. Com a educadora cooperante tive a oportunidade de vivenciar pela primeira vez o trabalho organizado e desenvolvido de acordo como os princípios do Movimento da Escola Moderna, aprendendo as oportunidades de participação que a educadora proporcionava às crianças indo ao encontro do que queriam saber e como queriam fazer, dando voz às crianças para fossem elas a tomar decisões acerca das suas aprendizagens.

Como futura educadora quero dar voz às crianças e dar oportunidade para que sejam estas a tomar decisões, porque

o papel do adulto como sendo responsivo e facilitador, ao brincar/atividade espontânea das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efectiva das crianças no contexto, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres activos, competentes e com direitos (Cardoso, 2010, p. 5).

Durante os estágios em contexto de creche e de jardim de infância percebi que a promoção de oportunidades de autonomia está muito condicionada ao cumprimento de horários, sobretudo nos momentos dos cuidados, dar comida à boca das crianças, ou nos momentos de higiene, realizar ações pelas crianças. Isto é, as educadoras tinham uma rotina pouco flexível o que se refletia na prática em as crianças não terem tempo para realizarem sozinhas ações do dia a dia. Este foi um aspeto muito pensado e refletido por mim e que influenciou as minhas intervenções tentando sempre agir e promover oportunidades para as crianças tomarem decisões ou dando tempo e espaço para realizarem ações e tarefas por si.

Em resposta à questão de investigação-ação “Como promover a autonomia nos contextos de creche e de jardim de infância?” é fulcral dar tempo às crianças para que estas possam realizar, ao seu ritmo e com as suas capacidades, ações do dia a dia contribuindo para promover a autonomia. As crianças quer em creche quer em jardim de infância tem direito a participar no que lhes diz respeito, devem ser ouvidas, devem tomar decisões e como tal as práticas desenvolvidas pelos educadores de infância tem de contemplar oportunidades para que tal aconteça. Os educadores de infância enquanto gestores do currículo (Vasconcelos, 2000), são responsáveis por organizarem o ambiente educativo que facilite a apropriação dos espaços e materiais por parte das crianças, e uma rotina flexível que preveja tempo as crianças realizarem ações ao seu ritmo e desenvolvimento. Ou seja, quer na creche quer no jardim de infância a autonomia não é aprendida de forma imediata, mas principalmente pelas oportunidades que os adultos proporcionam e promovem.

Quero salientar que apesar deste relatório me ter dado muito gosto em realizar, no decorrer do mesmo senti muitas dificuldades e precisei de refletir muito.

A maior dificuldade foi sentida no contexto de jardim de infância, porque as crianças eram autónomas no seu dia a dia e por essa razão eu não encontrava forma de intervir e de fazer propostas. Após partilhar com a educadora cooperante B, a minha dificuldade e dela me ter referido que na sua prática pedagógica os momentos de autonomia nas crianças eram cruciais, afirmando que, todos os espaços estavam organizados de forma a que as crianças tivessem acesso a todos os materiais e que o facto de as mesmas serem autónomas o adulto conseguia ter mais tempo para realizar atividades com as crianças, consegui observar duas situações para intervir.

No final deste processo e depois dos momentos de estágio terem terminado considero que poderia ter realizado mais intervenções e arranjado outras estratégias para promover autonomia nas crianças. No entanto reconheço que através das intervenções realizadas, algumas descritas neste trabalho, fiz a diferença enquanto estive presente nos contextos.

Finalmente considero que a realização deste projeto de investigação foi uma mais-valia para mim, enquanto futura educadora e fez-me crescer tanto a nível profissional como pessoal. No futuro organizarei a minha sala de acordo com o grupo de crianças, procurando sempre que estas sejam autónomas nos diferentes momentos da rotina

tentando organizar os espaços e os materiais para que estes estejam ao acesso das crianças, que sejam as crianças a tomar decisões dando-lhes tempo para as suas exploração e ações.

Como futura educadora procurei sempre ir ao encontro dos interesses das crianças e permitir que estas possam ser autónomas e independentes.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Basic, S. (2015). Educar crianças: proteção e autonomia. Em L. Santos, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 22-24). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: O Educando, A Escola*. Amadora: Marina Editores.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Buric, H., & Wasilewska-Gregorowicz, A. (2015). *Um lugar para a autonomia*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Burg, L. C. (2012). Rotina e Espaço: Uma organização para o acolhimento diário de crianças. In A. S. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers, *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Nova Harmonia. (pp. 87-100).
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2009). *O Envolvimento das famílias e da comunidade*. Lisboa: CIG.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Costa, J., & Melo, A. S. (2006). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Lisboa: Porto Editora.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Nova Harmonia.

- Chokler, M. H. (2015). O Conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. Em H. Buric, & Wasilewska-Gregorowicz, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 9-11). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Cruz, A. (2017). *Produção de Obras - Atividade cultural guiada por projetos numa sala de Jardim-de-Infância*. Lisboa: Escola Moderna.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ferri, G. (2015). O papel do adulto nos processos educativos. Em M. Guzman, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 35-36). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil* -Tese de Mestrado. Universidade Aberta.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-39). Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. d. (1999). *A Influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar* (5ª ed.).
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio, In Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação. 3ª Edição. Porto: Porto Editora. pp 9-12
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 145-158). Porto Alegre: ARTMED.

- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. São Paulo: ARTMED EDITORA S.A.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escolar* (5ª ed.). Revista Escola Moderna N. 40.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J. R., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação: Do nascimento aos 8 anos - 2ª Edição*. Brasil: Artmed Editora.
- Libório, O. (Maio/Agosto de 2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 11-15.
- Luria, Leontiev, Vigotsky, & outros. (1977). *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Luzuriaga, L. (1985). *História da Educação e da Pedagogia*. Brasil: Companhia Editora Nacional.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mena, J. G., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nucci, L. P., Killen, M., & Smetana, J. G. (1996). Autonomy and the Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. In M. Killen (Ed.), *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences* (pp. 7-24). New York: Joussey-Bass.

- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênia*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Lisboa: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reichert, C. B. e Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais, *Revista Psico*, v. 38, n. 3, set./dez., pp: 292-299.
- Roehrborn, B. (2015). Por que é importante respeitar as opiniões das crianças? Em H. Buric, & Wasilewska-Gregorowicz, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 14-16). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Roldão, M. d. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1ºCEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5-50.
- Serrano, P. (2017). *O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Pápa-Letras.
- Silva, I. L. (Set/Dez de 2017). Projetos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes. pp. 34-42.

- Silva, I. L., Marques, L., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação (DGE).
- Szanto, A. (2015). A atividade autónoma como forma de vida. Em H. Buric, & A. Wasilewska-Gregorowicz, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 17-18). Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. Revista Infância na Europa.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tielemann, M. (2015). Divirtam-se! Ateliès de aprendizagem autónoma. Em M. Guzman, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 25-27). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. Em H. Buric, & Wasilewska-Gregorowicz, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 6-8). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, A. (2012). *O Contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar* (5^a ed.). Revista Escola Moderna N.º42.
- Vasconcelos, T. (2000). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 3150). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Vigotskii. In: Vigotskii, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 21-37, 1988.

Wojciechowska, J. (2015). Autonomia no Prato. A mudança civilizacional na nutrição e a necessidade de autonomia. Em M. Guzman, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 28-32). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 201, 5572-5575. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 201, 5572-5575. Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República, I Série-A, n.º 34, 670-673. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Documentos Oficiais

- Dossier de Estágio elaborado no âmbito da Unidade Curricular em Educação de Infância I;
- Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante A;
- Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante B;
- Projeto Educativo da Instituição A;
- Projeto Educativo da Instituição B.

Apêndices

Apêndice 1 – Registo fotográfico: Azul, Amarelo e Verde – Vamos fazer reciclagem



Imagem 1 – Recolha de Informação.



Imagem 2 – Pintura dos ecopontos.



Imagem 3 e 4 – Recorte e colagem nas folhas.



Imagem 5 e 6 – Jogo da reciclagem.



Imagem 7, 8, 9 e 10 – Apresentação do Projeto da Reciclagem.

Apêndice 2 – Planificação: Azul, Amarelo e Verde – Vamos fazer reciclagem

Área de Conteúdo/Domínio:

Área do Conhecimento do Mundo:

- Conhecimento do mundo físico e natural;
- Introdução à metodologia científica.

Área de Formação Pessoal e Social:

- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;
- Convivência democrática e cidadania.

Intencionalidades:

- Sensibilizar as crianças para a importância de preservar o meio ambiente;
- Conhecer e identificar as cores dos ecopontos;
- Perceber que existem diversos materiais a colocar em cada ecoponto;
- Promover construção de conhecimento;
- Promover a autonomia e independência;
- Desenvolver autonomia como pessoa e como aprendiz;
- Compreender o que está certo e errado;

Procedimentos:

Aproveitando a comemoração do dia da Terra no momento do conselho vou perguntar se as crianças sabem que dia se comemora e falar sobre a questão da reciclagem para perceber o que as crianças já sabem sobre o assunto e sobre a separação do lixo-ecopontos.

Questionar quem está interessado em fazer um projeto da reciclagem.

De acordo com o interesse das crianças iniciarmos juntos o projeto.

Apêndice 3 – Registo fotográfico da intervenção despir o bibe.



Imagem 1 – A interagida entre as crianças para despir o bibe.

Apêndice 4 - Inquérito por questionário enviado à Educadora A

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: “Como promover a autonomia em contexto de creche e de Jardim de Infância?”

Este relatório destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre a autonomia. As respostas são essenciais para a concretização do Relatório.

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Há quantos anos trabalha em Creche?
3. Qual é a sua conceção sobre a autonomia?
4. Que procedimentos desenvolve na sua prática para promover a autonomia?
5. Porquê é importante promover a autonomia em educação de infância?

Agradeço a sua colaboração.

Apêndice 5 - Inquérito por Questionário enviado à Educadora B

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: “Como promover a autonomia em contexto de creche e de Jardim de Infância?”

Este relatório destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre a autonomia. As respostas são essenciais para a concretização do Relatório.

6. Há quantos anos é educadora de infância?
7. Há quantos anos trabalha em Jardim de Infância?
8. Qual é a sua conceção sobre a autonomia?
9. Que procedimentos desenvolve na sua prática para promover a autonomia?
10. Porquê é importante promover a autonomia em educação de infância?

Agradeço a sua colaboração.

Apêndice 6 - Inquérito por questionário – Respostas da Educadora A

1. Há quantos anos é educadora de infância?

Sou educadora há 12 anos.

2. Há quantos anos trabalha em Creche?

Trabalhei 10 anos em Creche.

3. Qual é a sua conceção sobre a autonomia?

Autonomia passa pela criança ter iniciativa para realizar determinadas rotinas/tarefas sozinha.

4. Que procedimentos desenvolve na sua prática para promover a autonomia?

O principal procedimento é o espaço que dou á criança para experimentar tudo o que a rodeia tendo em atenção sempre a sua segurança. A organização dos espaços da sala é feita de modo a que a criança consiga chegar a todos os brinquedos/materiais, adequados á sua faixa etária, para que ao longo do ano letivo a criança consiga ser cada vez mais independente e por consequência autónoma nas suas decisões. O estímulo da Autonomia está implícito no meu discurso (M. Podes ir buscar a garrafa da tinta azul?) bem como em certos instrumentos de trabalho (mapas das tarefas, áreas...). Nós adultos apenas auxiliamos a forma natural como a criança consegue alcançar a autonomia.

5. Porquê é importante promover a autonomia em educação de infância?

Promover a autonomia na educação de infância é de extrema importância, uma vez que é em idade pré-escolar que as crianças conhecem e adquirem certos valores que serão determinantes na formação da sua personalidade e caráter. Deste modo, o estímulo da autonomia nesta idade irá formar crianças curiosas e despertadas para o mundo que as rodeia, capazes de tomarem decisões e terem gostos próprios.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 7 - Inquérito por questionário – Respostas da Educadora B

1 - Há quantos anos é educadora de infância?

Sou educadora de infância há cerca de quarenta anos.

2 – Há quantos anos trabalha em Jardim de Infância?

Na minha profissão comecei a trabalhar, primeiro, com crianças com necessidades educativas especiais e só mais tarde em jardim de infância. Por isso, tenho apenas vinte e sete anos de trabalho em jardim de infância.

3 - Qual é a sua conceção sobre a autonomia?

Autonomia é a possibilidade que qualquer ser humano tem de gerir os seus pensamentos, atos, ideias e concebe-las sem necessitar de outra pessoa para o ajudar a realizar o que pensou, planeou e decidiu fazer. É a liberdade que qualquer cidadão possui de gerir a sua vida, tomar decisões por si, mas também assumir responsabilidades e aprender a aceitar as consequências dos seus atos.

4 - Que procedimentos desenvolve na sua prática para promover a autonomia?

Na minha prática pedagógica procuro incentivar, nas crianças, maior autonomia e independência pessoal. Considero que só se aprende quando se realiza o que se pretende, se vencem dificuldades e se ultrapassam obstáculos numa relação constante entre o indivíduo e o grupo. Procuro organizar a sala, com materiais acessíveis ao grupo, elaboro inventários para que as crianças saibam o que existe e o que podem fazer com esses materiais, em cada área. Faço visitas guiadas ao espaço, do jardim de infância, para que as crianças tenham conhecimento de toda a área que as envolve e possam circular sem receio ou constrangimentos. Para além disso, fomento nas crianças, o prazer, gosto e vontade de realizar o que pensam, planificam individualmente, dando-lhes a possibilidade de gerirem sozinhos o seu trabalho. O trabalho/atividades a pares e em pequeno grupo também possibilita autonomia pois a partilha, cooperação e solidariedade, entre eles,

ajuda a que todos aprendam e que cada um, individualmente, utilize esse conhecimento noutras áreas ou tarefas que pretende realizar sozinho. A rotina, diária e semanal, para além de securizar a criança também lhe permite ter consciência de como o dia está organizado e do tempo necessário ao cumprimento dessa organização. Assim, a criança adquire esse conhecimento, necessário para desenvolver determinado trabalho, tendo consciência do que vai acontecer em qualquer momento do dia. O momento das comunicações, em que cada um pode mostrar, ao grupo o que desenvolveu em cada área, também proporciona autonomia, valoriza a autoestima e favorece o conhecimento.

5 - Porque é importante promover a autonomia em educação de infância?

A promoção da autonomia é fundamental em qualquer nível de ensino e em qualquer etapa da vida do ser humano. No entanto, deve ser estimulada desde muito cedo para que a criança vá adquirindo consciência das suas potencialidades, ultrapasse desafios, adquira autoestima, acredite nas suas capacidades, tenha confiança e iniciativa para desenvolver o seu trabalho. Para além do referido, a autonomia também ajuda, do ponto de vista social, a formar cidadãos mais responsáveis, críticos e assertivos.

Obrigada pela sua colaboração.

**Apêndice 8 - Tabela de categorias de análise às respostas dos
inquéritos por questionário**

Categoria de análise	Educadora A	Educadora B
Conceções de autonomia	<p>“Autonomia passa pela criança ter iniciativa para realizar determinadas rotinas/ tarefas sozinha.”</p> <p>“...o estímulo da autonomia nesta idade irá formar crianças curiosas e despertas para o mundo que as rodeia, capazes de tomarem decisões e terem gostos próprios.”</p>	<p>“Autonomia é a possibilidade que qualquer ser humano tem de gerir os seus pensamentos, atos, ideias e concebe-las sem necessitar de outra pessoa para o ajudar a realizar o que pensou, planeou e decidiu fazer.”</p> <p>“... deve ser estimulada desde muito cedo para que a criança vá adquirindo consciência das suas potencialidades, ultrapasse desafios, adquira autoestima, acredite nas suas capacidades, tenha confiança e iniciativa para desenvolver o seu trabalho.”</p>

<p>Procedimentos para promover a autonomia</p>	<p>“O principal procedimento é o espaço que dou á criança para experimentar tudo o que a rodeia tendo em atenção sempre a sua segurança.”</p> <p>“A organização dos espaços da sala é feita de modo a que a criança consiga chegar a todos os brinquedos/materiais, adequados á sua faixa etária, para que ao longo do ano letivo a criança consiga ser cada vez mais independente e por consequência autónoma nas suas decisões.”</p>	<p>“Na minha prática pedagógica procuro incentivar, nas crianças, maior autonomia e independência pessoal.”</p> <p>“...fomento nas crianças, o prazer, gosto e vontade de realizar o que pensam, planificam individualmente, dando-lhes a possibilidade de gerirem sozinhos o seu trabalho. O trabalho/atividades a pares e em pequeno grupo também possibilita autonomia pois a partilha, cooperação e solidariedade, entre eles, ajuda a que todos aprendam e que cada um, individualmente, utilize esse conhecimento noutras áreas ou tarefas que pretende realizar sozinho.”</p> <p>“Procuro organizar a sala, com materiais acessíveis ao grupo, elaboro inventários para que as crianças saibam o que existe e o que podem fazer com esses materiais, em cada área.”</p>
---	--	--

<p>Importância da promoção da autonomia</p>	<p>“o estímulo da autonomia nesta idade irá formar crianças curiosas e despertadas para o mundo que as rodeia, capazes de tomarem decisões e terem gostos próprios.”</p>	<p>“para que a criança vá adquirindo consciência das suas potencialidades, ultrapasse desafios, adquira autoestima, acredite nas suas capacidades, tenha confiança e iniciativa para desenvolver o seu trabalho. Para além do referido, a autonomia também ajuda, do ponto de vista social, a formar cidadãos mais responsáveis, críticos e assertivos.”</p>
--	--	--