

Nádia Patrícia Domingues Gonçalves

Promover a autonomia das crianças na
educação pré-escolar envolvendo as
famílias



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação de Comunicação

Faro, 2023

Nádia Patrícia Domingues Gonçalves

Promover a autonomia das crianças na educação pré-escolar envolvendo as famílias

Relatório apresentado à Universidade do Algarve para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Leonor Borges



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação de Comunicação
Faro, 2023

Promover a autonomia das crianças na educação pré-escolar envolvendo as famílias

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Nádia Patrícia Domingues Gonçalves

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Na reta final desta etapa da minha vida, chegou o momento de reconhecer todo o carinho, compreensão e paciência a todos os que me acompanharam durante este longo percurso acadêmico, incentivando-me a continuar e nunca desistir.

Em primeiro lugar, um grande obrigado à minha orientadora, Professora Doutora Maria Leonor Borges por todo o apoio e disponibilidade que sempre demonstrou comigo.

Aos meus pais, o meu obrigado por tudo, sem o vosso carinho nada seria possível.

Um obrigada muito especial, à minha irmã Mariana, pelo incentivo, motivação e apoio, que nunca me deixou desistir.

Aos meus amigos que estiveram sempre presentes, mesmo com a minha ausência, pela compreensão.

Às educadoras Lina Martins e Ivone machado, que supervisionaram os estágios, agradeço pela inspiração com as vossas práticas e conhecimentos.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso acadêmico, agradeço pelos conhecimentos transmitidos.

Às educadoras cooperantes e toda a equipa educativa, pelas aprendizagens e partilhas que me transmitiram.

A todas as crianças que tive o privilégio de conhecer e que me proporcionaram momentos maravilhosos. Ensinarão-me muito, contribuindo para o meu crescimento e aprendizagem, tanto a nível pessoal como profissional.

E por último, a mim, que mesmo em dias menos bons, momentos menos motivadores, acreditei nas minhas capacidades, superei desafios e estou um passo mais próximo de concretizar o meu sonho de vir a ser educadora de infância.

“Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia.”
(provérbio africano)

Resumo

A infância é uma etapa fundamental na vida do ser humano, pois é o momento onde surgem aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança. A família é considerada o primeiro agente educativo de cada criança e, como tal, família e jardim de infância são parceiros fundamentais na educação.

É neste seguimento que surge o presente estudo, realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, e que apresenta o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância e da realização de uma investigação emergente dessa prática.

O presente relatório intitulado “Promover a autonomia das crianças na educação pré-escolar envolvendo as famílias”, foi estruturado de forma a promover a autonomia em crianças de pré-escolar com a participação e envolvimento das famílias, perceber a importância da parceria família/JI, assim como, compreender como a educadora pode colaborar com as famílias em prol do desenvolvimento da autonomia das crianças.

No que se refere a este estudo, a investigação foi desenvolvida com base no paradigma da investigação qualitativa, através de procedimentos de recolha, tratamento e análise da informação recolhida. Neste sentido foram realizadas notas de campo através de uma observação direta, pesquisa documental, questionários às famílias, entrevista semiestruturada à educadora e entrevista estruturada às crianças. Após a recolha de dados e a implementação de diferentes atividades pedagógicas com o propósito de desenvolver a autonomia do grupo, foi efetuada uma análise e interpretação de todas as informações recolhidas que permitiu compreender quais as conceções das famílias e da educadora acerca do tema, bem como estratégias para promover a autonomia das crianças, tanto em jardim de infância como em contexto familiar.

Dos resultados infere-se que após a intervenção pedagógica ocorreram algumas mudanças na autonomia do grupo, mas ainda assim existe a necessidade de continuidade de atividades que desenvolvam a autonomia do grupo, gradualmente, ao longo de todo o ano letivo.

Palavras-chave: Autonomia; Criança; Educação Pré-Escolar; Jardim de Infância; Famílias; Envolvimento; Participação.

Abstract

Childhood is a fundamental stage in the life of a human being, as it is the moment where essential learning for the development of the child arises. Family is considered the first educational agent of each child and as such, family and kindergarten are fundamental partners in education.

It is in this context that the present study appears, carried out within the scope of the Master's in Preschool Education, and which presents the learning process developed throughout the practice of supervised teaching in a kindergarten context and the realisation of an emerging investigation of this practice.

This report entitled "Promoting children's autonomy in preschool education involving families", was structured in order to promote autonomy in preschool children with the families participation and involvement, realizing the importance of the family/II partnership, as well as to understand how the educator can collaborate with the families in favor of the development of children's autonomy.

With regard to this study, the research was developed based on the paradigm of qualitative research, through procedures for collecting, processing and analysing the collected information. In this sense, field notes were carried out through direct observation, documentary research, questionnaires to families, semi-structured educator interview to the educator and structured interviews to the children.

After collecting data and implementing different pedagogical activities with the aim of developing the group's autonomy, an analysis and interpretation of all the information collected was carried out, which allowed us to understand the conceptions of the families and educator about the subject, as well as strategies to promote children's autonomy, both in kindergarten and in the family context.

From the results it can be inferred that after the pedagogical intervention that there have been some changes in the group's autonomy, but even so, there is a need for continuity of activities that develop the group's autonomy, gradually, throughout the entire school year.

Keywords: Autonomy; Child; Preschool Education; Kindergarten; Families; Involvement; Participation.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de imagens	viii
Lista de abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1. Educação Pré-escolar: sua importância para o desenvolvimento da criança	3
1.1.1. Desenvolvimento humano	3
1.1.2. Importância da educação pré-escolar	4
1.2. Autonomia em Educação Pré-escolar	8
1.2.1. Conceito de autonomia	8
1.2.2. Educação pré-escolar e desenvolvimento da autonomia	10
1.2.3. Papel da Educadora para a promoção de autonomia	11
1.3. Envolvimento das Famílias no Desenvolvimento da Autonomia	14
1.3.1. Envolvimento e participação	14
1.3.2. Estratégias de envolvimento das famílias	18
1.3.3. Vantagens da relação família e jardim de infância	19
1.4. Estudos Relação entre Família/JI e Autonomia	21
Capítulo II – Metodologia	22
2.1.1. Problema de investigação	22
2.1.2. Questões de investigação	23
2.1.3. Objetivos da investigação	23
2.1.4. Contexto do estudo	24
2.1.5. Justificação das opções metodológicas	24
2.2. Técnicas e Instrumentos para Recolha de Dados	25
2.2.1. Observação participante	26
2.2.2. Entrevista semiestruturada	27
2.2.3. Entrevista estruturada	28
2.2.4. Inquérito por questionário	28
2.2.5. Análise documental	29
Capítulo III – Intervenção Pedagógica	31
3.1. Atividades de Artes Visuais	31
3.2. Mapa das Presenças	33
3.3. Introdução dos Talheres na Hora do Almoço	34
Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados	35
4.1. Concepções das famílias sobre a promoção da autonomia das crianças e do papel da educação pré-escolar	35
4.2. Percepções da educadora de infância sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido em educação pré-escolar para promover a autonomia.	37

4.3. Práticas das famílias para estimular a autonomia dos filhos.....	38
4.4. Práticas da educadora para envolver as famílias no trabalho desenvolvido na promoção da autonomia das crianças.	42
4.5. Valorização do envolvimento das famílias, por parte da instituição.	44
4.6. Compreender o grau de autonomia do grupo	45
<i>Considerações Finais</i>	47
<i>Bibliografia</i>	50
<i>Apêndices</i>	54
Apêndice I – Autorização para a publicação de fotografias e produções das crianças	54
Apêndice II – Questionário às famílias.....	55
Apêndice III – Guião de entrevista à educadora cooperante	58
Apêndice IV – Entrevista às crianças.....	60
Apêndice V – Quadro de categorização da entrevista à educadora cooperante	62

Índice de imagens

Figura 2.1 – Desenho do estudo	30
Figura 3.1 – Rasgar e colar	32
Figura 3.2 – Colagem	32
Figura 3.3 – Diferentes técnicas de pintura	32
Figura 3.4 – Mapa de presenças	33
Figura 3.5 – Entreaajuda entre pares	33
Figura 3.6 – Introdução da faca	34
Figura 4.1 – Opinião sobre crianças entre os 3 e os 5 anos de idade serem demasiado pequenas para realizarem tarefas do dia-a-dia	36
Figura 4.2 – Idade para iniciar tarefas básicas, segundo as famílias	36
Figura 4.3 – Importância de atividades no JI para desenvolver a autonomia, segundo as famílias	37
Figura 4.4 – Estratégias utilizadas em contexto família	38
Figura 4.5 – Poder de decisão da criança nas rotinas do dia-a-dia em contexto familiar	39
Figura 4.6 – Criança envolvida nas decisões familiares	39
Figura 4.7 – Atividades que a criança realiza sozinha, segundo a família	40
Figura 4.8 – Comer sem ajuda, segundo a criança	40
Figura 4.9 – Utilização de colher, garfo e faca	41
Figura 4.10 – Lavar os dentes sozinhos, segundo as crianças	41
Figura 4.11 – Vestir sozinho, segundo as crianças	42
Figura 4.12 – Informação recebida pelas famílias sobre o trabalho realizado em sala para desenvolver a autonomia	43

Lista de abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

PEE – Projeto Educativo de Estabelecimento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

DC – Diário de campo

EC – Educadora cooperante

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), decorrente do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, na Universidade do Algarve.

Este documento contém as diferentes aprendizagens feitas ao longo da componente de trabalho de campo desenvolvido, em contexto de jardim de infância, numa instituição situada em Loulé. Ao longo deste estudo serão, assim, apresentadas as principais aprendizagens adquiridas.

O estudo aqui descrito centrou-se na temática “Promover a autonomia das crianças na educação pré-escolar envolvendo as famílias” e procurou responder às questões: Que atividades são realizadas pelas famílias para estimular a autonomia da criança? Quais as estratégias utilizadas em contexto familiar para promover a autonomia das crianças? De que forma as famílias envolvem as crianças nas decisões de casa? Que tarefas básicas pessoais a criança já realiza sozinha? Sendo o problema de investigação: “Como envolver as famílias no desenvolvimento da autonomia promovido na educação pré-escolar?”

No desenvolvimento desta investigação foram estabelecidos vários objetivos, a saber: conhecer as conceções das famílias sobre a promoção da autonomia das crianças e o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da autonomia das crianças; perceber como as famílias estimulam a autonomia dos seus filhos; conhecer as perceções da educadora de infância sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido em educação pré-escolar para promover a autonomia; saber quais as práticas da educadora para envolver as famílias no trabalho que desenvolve para promover a autonomia das crianças e se existe por parte da instituição a valorização do envolvimento das famílias; desenvolver atividades promotoras da autonomia nas crianças com o envolvimento das famílias; compreender como as famílias avaliam o seu envolvimento nas atividades propostas para desenvolver a autonomia das crianças; conhecer o grau de autonomia do grupo.

No que respeita à organização deste documento, o mesmo encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo contempla o enquadramento teórico, dividido em quatro pontos. É abordada a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento da criança, bem como o papel da educadora na promoção do desenvolvimento da autonomia, conceito apresentado de acordo com diferentes autores. O terceiro ponto aborda a importância do envolvimento e

participação das famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia em idade pré-escolar, onde são referidas algumas estratégias de envolvimento, procurando encontrar as vantagens da relação família / jardim de infância. Ainda no enquadramento teórico são mencionados diversos estudos sobre a relação entre a família / jardim de infância e o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

No segundo capítulo consta a metodologia utilizada para a investigação em questão, as suas principais características e finalidades bem como a recolha de dados efetuada através de diversos instrumentos, designadamente: observação participante, entrevista semiestruturada à educadora cooperante, entrevista estruturada às crianças, inquérito por questionário às famílias e análise documental.

O terceiro capítulo é composto pela intervenção pedagógica realizada, onde constam as estratégias estabelecidas e desenvolvidas ao longo da PES, de forma a desenvolver a autonomia das crianças do grupo.

No quarto capítulo a análise e discussão dos resultados obtidos é apresentada após a recolha de informação. Procedeu-se ao cruzamento de dados obtidos pelas diferentes fontes de informação, e à sua análise, o que permitiu responder aos objetivos definidos.

Para finalizar este estudo são apresentadas as considerações finais, onde consta o balanço final do trabalho desenvolvido, evidenciando as conclusões e aprendizagens adquiridas sobre o tema em estudo, assim como aspetos positivos, negativos e limitações com as quais me deparei.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Educação Pré-escolar: sua importância para o desenvolvimento da criança

1.1.1. Desenvolvimento humano

“O campo do desenvolvimento humano constitui-se do estudo científico de como as pessoas mudam, bem como das características que permanecem razoavelmente estáveis durante toda a vida” (Papalia et al., 2006, p. 47).

Todos os domínios do desenvolvimento humano, físicos, cognitivos e psicossociais, estão interligados, pois influenciam-se entre si. O desenvolvimento físico diz respeito às habilidades motoras, capacidades sensoriais e ao crescimento do corpo e da mente. Apesar do crescimento ser constante, a partir dos 3 anos de idade, portanto em idade pré-escolar, passa a realizar-se de forma mais lenta, enquanto o desenvolvimento das capacidades motoras avança mais rapidamente desenvolvendo habilidades como correr, saltar ou, no que diz respeito à coordenação do corpo, a motricidade fina e grossa. Quando falamos em desenvolvimento cognitivo, referimo-nos ao desenvolvimento do pensamento, da memória, da criatividade e da linguagem, que nesta fase é marcada por um aumento de vocabulário significativo. Em relação ao desenvolvimento psicossocial, trata-se dos relacionamentos sociais, que, por sua vez, contribui para a alteração da personalidade. Posto isto, as crianças em idade pré-escolar combinam o conhecimento adquirido anteriormente, com os novos, constituindo assim a sua aprendizagem e desenvolvimento (Papalia et al., 2006).

O desenvolvimento humano é uma área muito complexa “(. . .) pelo fato de que a mudança e a estabilidade ocorrem em diversos aspectos da pessoa” (Papalia et al., 2006, p. 51), que podem ser objeto de estudo por diversas áreas científicas, tais como a psicologia, sociologia, biologia, educação e família.

Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano são as características individuais, a reação perante os outros, as experiências vividas e os diversos contextos onde somos inseridos, sejam eles históricos ou culturais. Como tal, é importante a qualidade dos contextos educativos como promotores de desenvolvimento e aprendizagem, assim como, a adaptação aos diferentes contextos contribui para a aquisição de conhecimentos e comportamentos, que por sua vez, constitui o desenvolvimento humano. Desenvolvimento esse, que é contínuo ao longo de toda a vida, “antigamente acreditava-se que o crescimento e

o desenvolvimento terminavam na adolescência. Hoje a maioria dos cientistas do desenvolvimento concordam que as pessoas têm potencial para mudar durante toda a sua vida” (Papalia et al, 2006, p. 40).

Apesar da previsibilidade geral de desenvolvimento humano, cada pessoa é única em termos de evolução, pois apresenta características desde o nascimento que vão sendo marcadas através do cotidiano e das interações com o meio onde está inserido, “(. . .) em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem dependendo das características individuais, das capacidades e das experiências ocorridas ao longo da vida nos diferentes contextos pelos quais passamos (Hohmann & Weikart, 1995).

No final do séc. XIX os estudos sobre o desenvolvimento infantil procuravam ter a percepção da relação entre as características inatas e as que ocorriam por influência do meio ambiente, ou seja, por influências externas.

De acordo com Papalia et al. (2006) o desenvolvimento tem influências tanto internas como externas. Da hereditariedade ou genética inata, dos fatores ambientais externos como a família ou a cultura, e por último a “(. . .) maturação do corpo e do cérebro - o desdobramento de uma sequência natural geneticamente influenciada de mudanças físicas e padrões de comportamento, incluindo a prontidão para adquirir novas habilidades, como caminhar e falar” (p. 54). Estes fatores afetam de forma diferente o crescimento e desenvolvimento da criança, que vai sendo construído conforme as suas vivências dando origem a um conhecimento diversificado (Cardona, 2008). Neste reconhecimento, deve o/a educador/a refletir sobre as práticas educativas utilizadas de forma a proporcionar experiências mais significativas em contexto de educação pré-escolar.

1.1.2. Importância da educação pré-escolar

Existem várias definições do conceito de educação conforme os diferentes autores, mas por norma, têm em comum o colocarem o indivíduo no centro da sua aprendizagem, “(. . .) e caracterizam a educação como um processo de influência sobre as pessoas que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio” (Calleja, 2008, p. 109). Ou seja, educar significa a aquisição de conhecimento conseguida através da ação desenvolvida sobre a sociedade.

A fase inicial da vida de qualquer ser humano é crucial para a educação no sentido em que as aprendizagens adquiridas serão responsáveis pelos comportamentos, forma de pensar e agir do adulto no futuro, portanto, “a educação é um conceito que se vai desenvolvendo com a evolução natural da vida e das comunidades” (Cardona, 2008, p.15).

De acordo com a atual Lei de Bases do Sistema Educativo Português a educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, quando ingressam no ensino básico, é da responsabilidade do Estado e os seus objetivos devem ser articulados com o meio familiar.

Já a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) 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, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, capítulo II, artigo 2.º).

Portanto tem como objetivos, estimular o desenvolvimento global da criança; despertar a curiosidade; desenvolver o pensamento crítico, a expressão e a comunicação; proporcionar condições de segurança e promover o desenvolvimento pessoal e social.

A infância é uma etapa fundamental na vida do ser humano, sendo que os primeiros anos de vida das crianças são essenciais para o seu desenvolvimento, visto que é um momento onde surgem as principais aprendizagens que servirão de base para o seu futuro. É nesta fase que acontecem as maiores conquistas e aquisições, e onde são promovidos valores e princípios de forma a desenvolver competências sociais, afetivas e de cidadania (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando que, mais importante do que definir normas e regras comportamentais, é investir na mudança de comportamentos e atitudes de uma forma assertiva e positiva, potenciando a sua autoestima e por sua vez, a autonomia.

Sendo a criança um ser holístico, única e especial, tudo o que a rodeia funciona como um estímulo para o seu desenvolvimento, ou seja, quando há intencionalidade educativa qualquer atividade é enriquecedora para a aquisição de novas aprendizagens.

Embora a família tenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, trata-se de um contexto educativo “(. . .) com um carácter mais espontâneo, não fundamentado em concepções teóricas da didática” (Calleja, 2008, p. 110), logo existe uma necessidade de desenvolver habilidades sociais com outras crianças, pois qualquer método educativo tem o objetivo de contribuir para a continuação da sociedade (Cunha, 1994).

O desenvolvimento social da criança é concretizado na educação pré-escolar ou como refere Cardona (2008), “(. . .) a utilização da expressão na *educação de infância*, mais abrangente, integrando a educação das crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escolaridade obrigatória” (p. 17).

De acordo com Papalia et al., (2006) é importante que a criança em idade pré-escolar se relacione com outras crianças, pois aprende a interagir com os outros, resolver problemas e identificar diversos tipos de comportamento. Como tal, a creche e o jardim de infância devem ser um ambiente acolhedor, afetivo, seguro, dinâmico, harmonioso, organizado e estimulante onde o/a educador/a tem um papel fundamental, pois tem a possibilidade de impulsionar positivamente o potencial de desenvolvimento do grupo de crianças. Ou seja, trata-se de “(. . .) um espaço onde a criança pode ser ela própria, podendo brincar: o seu ofício” (Cardona, 2008, p. 24).

Devem, portanto, ser promovidas inúmeras experiências que sejam interessantes e ricas para a evolução e desenvolvimento da criança, de modo a satisfazer a sua “(. . .) curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Deste modo, pretende-se que as atividades sejam significativas e diversificadas, sempre com um fio condutor entre as mesmas e os interesses das crianças, pois “(. . .) o conteúdo deve passar pelas vivências, agrados, interesses, motivações e sentimentos daqueles que aprendem” (Calleja, 2008, p. 112).

Portanto, “existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente (. . .) rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 8-9).

As aprendizagens desenvolvidas pelas crianças resultam das várias brincadeiras ao longo de todo o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, linguístico e social da criança, deste modo e tal como mencionado nas OCEPE, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente interligadas.

Brincar é essencial para o desenvolvimento global da criança, para o seu crescimento saudável e equilibrado, pois é a brincar que a criança toma consciência de si e dos outros, e através de interações com adultos e outras crianças estabelece relações “(. . .) facilitando o

desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

De acordo com Francisco (2022) brincar permite aprender a explorar e a conviver diretamente com o mundo que as rodeia, e desta forma desenvolvem o seu processo de autoconhecimento e da realidade onde estão inseridas.

A atividade lúdica é algo muito significativo para a criança e é das formas mais comuns do comportamento humano para a construção do conhecimento, portanto, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, 2016, p. 10).

O faz-de-conta, desenvolve na criança capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Ao experimentar a linguagem do faz-de-conta, as crianças começam a compreender e a adaptar-se à realidade do mundo que as rodeia, “(. . .) experimentam papéis, enfrentam emoções desconfortáveis, adquirem compreensão dos pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social” (Papalia et al., 2006, p. 347).

Cabe ao adulto estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento da imaginação, através de um trabalho pedagógico produtivo capaz de tornar mais ativo o seu potencial criador, ou seja, “o papel do professor é chave em qualquer projeto educativo” (Calleja, 2008, p. 112). Deve o/a educador/a proporcionar aprendizagens significativas através do lúdico, apoiar as inseguranças das crianças de modo que se sintam confortáveis e seguras para alcançar novos conhecimentos.

Segundo Lopes da Silva et al (2016), o ambiente educativo da sala deve ser organizado com intenção pedagógica, desde a organização do grupo, do espaço e do tempo “(. . .) que constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 24).

Outro aspecto de grande relevância em contexto de jardim de infância são as rotinas das crianças que devem ser valorizadas e respeitadas, tais como, os momentos de higiene, alimentação e a hora da sesta, que devem realizadas num ambiente calmo, de afetividade e atenção, de forma a dar resposta às necessidades da criança. Mas, tal como mencionado por Lopes da Silva et al, (2016), as rotinas são flexíveis, “(. . .) embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 27).

A rotina tem um papel essencial na vida das crianças, deste modo, é fundamental que seja bem organizada e estruturada, facilitando assim, o equilíbrio emocional da criança, pois trata-se de “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e

prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 27).

Um aspeto de extrema importância a desenvolver no jardim de infância, é a autonomia da criança que “(. . .) envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões (. . .)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.36).

Autonomia, que pode ser desenvolvida através das rotinas, pois proporcionam um desenvolvimento da autoestima e confiança. São momentos de trocas intensas e de aprendizagens significativas, onde é promovida a independência. O/a educador/a “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 5).

Neste sentido, o papel do/a educador/a é fundamental, na medida em que potencia aprendizagens significativas e diversificadas tendo sempre em conta os interesses, os desejos, as necessidades e os sonhos da criança.

Através da observação do grupo, o/a educador/a tem a oportunidade de conhecer as individualidades de cada criança, conhecer as suas capacidades e como interagem com o meio e com os outros, o que permite perceber as necessidades de cada um e, desta forma, conduzir a prática pedagógica em direção a novas aprendizagens, apoiando o desenvolvimento.

Devem ser proporcionadas oportunidades de exploração, tanto dentro como fora da sala de atividades, o que lhes irá permitir perceber o ambiente que as rodeia.

Seguir os interesses da criança no processo da aprendizagem pode conduzir a novos interesses o que, por sua vez, vai contribuir para novas aprendizagens onde surgem novos interesses e assim sucessivamente. Profissionais de educação devem, portanto, ter a sensibilidade de permitir a liberdade de pensamento da criança sem esquecer que “(. . .) o lúdico precisa estar associado ao educativo, isto é, aquilo que desenvolve e estrutura” (Mogilka, 1999, p. 65), ou seja, uma atividade pedagógica tem um objetivo a atingir, e de acordo com os interesses iniciais, desenvolver as capacidades da criança.

A educação pré-escolar, é um contexto educativo privilegiado na construção e desenvolvimento da autonomia.

1.2. Autonomia em Educação Pré-escolar

1.2.1. Conceito de autonomia

A palavra autonomia é derivada dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra). (Mogilka, 1999). O conceito de autonomia está associado à capacidade de

autorregulação, definindo as suas próprias regras e limites (Mogilka, 1999). Desenvolver a autonomia consiste em orientar a criança com o intuito desta desenvolver as suas capacidades para alcançar os seus objetivos (Morais, 2020).

De acordo com Côtè-Lecaldare et al, (2016) ser autónomo implica agir de forma coerente tanto com a nossa personalidade como com o ambiente envolvente. Como tal, os agentes socializadores, ou seja, família e educadores, devem apoiar as capacidades da criança de forma a ser autónoma e ter iniciativa.

Autonomia não é inata, e portanto, necessita de estruturação, ou seja, precisa ser construída com o auxílio de elementos externos, tais como, a sociedade onde a criança está inserida e o adulto de referência, que será fundamental no que diz respeito ao fornecimento das ferramentas necessárias para a construção e desenvolvimento da autonomia da criança, “logo, e dialeticamente, a criança precisa da autoridade para estruturar a sua liberdade” (Mogilka, 1999, p. 60).

Ser autónomo não significa total liberdade, sem regras e sem limites, ou seja, permitir à criança agir exatamente como quer, mas pelo contrário, permite-lhes obter uma capacidade de autorregulação onde é capaz de definir os seus limites. Portanto, “(. . .) sem uma relação consciente com os limites não há autonomia” (Mogilka, 1999, p. 60). A criança estabelece os seus objetivos, para posteriormente ser capaz de os cumprir sem ajuda do adulto.

Segundo o Dicionário Priberam, autorregulação consiste no ato ou efeito de se autorregular, alguém que se regula a si próprio sem ação externa, ou por outras palavras, a pessoa que tem a capacidade de construir ativamente a sua própria aprendizagem. De acordo com Moraes (2020) uma criança com autorregulação é capaz de entender e realizar tarefas mais facilmente e sem distrações, pois consegue focar-se e seguir as orientações do adulto. Estes níveis de autorregulação permitem um melhor desempenho nas atividades realizadas, pois “(. . .) permite às crianças gerir as suas emoções, cognições e comportamento de forma a tirarem proveito das atividades e aprendizagem nas salas de aula” (p. 9-10).

Não é qualquer prática pedagógica que promove a estruturação da autonomia, mas sim uma prática onde sejam contemplados os interesses e necessidades da criança de forma a motivá-la. É necessário cativar a criança, reforçar a sua curiosidade e desenvolver o seu pensamento de forma que desenvolva capacidades para a construção do seu próprio conhecimento, sendo a autonomia um fator importante da aprendizagem.

Segundo Freire (1996) o respeito pela criança, pela sua liberdade e pela sua identidade é respeitar a sua autonomia, e, portanto, as práticas educativas devem ser realizadas de acordo

com o mesmo respeito. Deste modo, torna-se crucial promover a autonomia da criança, diariamente em contexto pré-escolar com o envolvimento constante das famílias.

1.2.2. Educação pré-escolar e desenvolvimento da autonomia

Tal como mencionado anteriormente, o contexto de educação pré-escolar coloca a criança como principal agente no que diz respeito à aquisição de novas aprendizagens.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem conforme ela cresce e explora o mundo que a rodeia. Através de interações sociais aprende regras, comportamentos, valores e padrões sociais, de forma a interiorizá-los e adquirir capacidades de regular os seus próprios comportamentos em conformidade com o meio onde está inserida. Deste modo, torna-se de extrema importância desenvolver habilidades de autorregulação, como mencionado anteriormente, o que, por sua vez, irá contribuir para a promoção da autonomia considerada uma etapa fundamental da educação pré-escolar para o desenvolvimento global e bem-estar da criança.

É importante apoiar as crianças no desenvolvimento da sua autonomia pois é nesta fase da sua vida que começam a afirmar-se, ter vontades próprias, fazer as suas escolhas e sentir a necessidade de tomar decisões sobre os seus interesses e motivações. Comportamentos como brincar, explorar e interagir com o meio ambiente devem ser encorajados, pois são momentos cruciais para o seu desenvolvimento.

Segundo Côtè-Lecaldare et al, (2016) a Teoria da Autodeterminação é baseada na ideia que a criança para além de ser guiada no processo de aquisição de autonomia, acaba por compreender as regras e determinar o seu próprio comportamento de forma a adquirir competências e relacionamentos positivos com os outros. Os autores destacam duas fases importantes do desenvolvimento: a motivação intrínseca e a interiorização. A motivação intrínseca refere-se à motivação espontânea em envolver-se em atividades que sejam do interesse da criança de forma satisfatória, tais como brincar, manipular objetos e explorar tudo o que a rodeia, o que por sua vez, vai contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Já a interiorização trata-se da capacidade da criança em absorver as regras sociais e transformá-las nas suas próprias regras, de forma a utilizá-las diariamente e assim conseguir ajustar e regular os seus comportamentos de acordo com a sociedade – autorregulação.

É ainda mencionado por Côtè-Lecaldare et al, (2016) que a criança será incentivada a cumprir as regras de comportamento sem frustrar o interesse na realização da atividade desde

que, as mesmas tenham sido apresentadas antecipadamente, portanto, o objetivo é adquirir as regras de forma lúdica e divertida, o que acontece através de brincadeiras, jogos, canções, etc.

Em educação pré-escolar deve ser proporcionado às crianças oportunidades para que estas sejam capazes de realizar aprendizagens significativas e atribuir sentido a essas mesmas aprendizagens, como tal, é necessário desenvolver a competência do aprender a aprender.

Considerar a criança como “(. . .) sujeito e agente no processo educativo (. . .)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9) permite que se sinta apta a aprender em determinados contextos e momentos da vida, assim como incentiva a autonomia da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

É mencionado em Sintra (2018) que a aprendizagem ativa da criança consiste em (. . .) idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas” (p. 15).

Oliveira (2021) afirma que esta competência contribui para que a criança tenha acesso a informação e tome as suas próprias decisões “(. . .) demonstrando confiança na sua capacidade de construir as suas aprendizagens (. . .)” (p. 69), assim como, permitir que a mesma, tenha liberdade de expressão e opinião.

As crianças devem sentir-se parte integrante do grupo, ou seja, “acolhidas e incluídas no ambiente, com uma pauta de livre escolha, desde o início das atividades (. . .)” (Silva, 2012, p. 4) portanto, a criança tem o direito de ser escutada, e nós, como educadoras temos obrigação de permitir que a mesma expresse a sua opinião, as suas ideias e sugestões.

É reconhecido o papel fundamental da educação pré-escolar para o desenvolvimento global e bem-estar da criança, sendo que o papel da educadora é fornecer à criança as ferramentas necessárias para que tal aconteça.

Veremos então, no próximo ponto qual o papel da educadora para a promoção da autonomia na criança.

1.2.3. Papel da Educadora para a promoção de autonomia

A importância atribuída à educação pré-escolar nos últimos tempos acentua o papel da educadora, no planeamento, organização do ambiente educativo e avaliação de atividades, que são direcionadas para um grupo específico de crianças, de forma a proporcionar-lhes um desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional.

Conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no que diz respeito à concepção e desenvolvimento do currículo e "no âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância, relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia" art.º 3º, anexo n.º 1, Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto.

O desenvolvimento da autonomia não é uma tarefa fácil, pois requer paciência, dedicação e muita persistência. É concebido através de rotinas diárias, que estruturam o dia-a-dia e das atividades estabelecidas pelo/a educador/a, como tal, o seu papel é fundamental na promoção da autonomia.

Alves, (2019) refere a importância de construir uma relação de afetividade entre o/a educador/a e a criança, para que se sinta confortável no grupo e, através de estímulos, consiga fazer as suas próprias escolhas.

Esta relação afetiva é igualmente mencionada nas OCEPE e "(. .) promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo" (p. 9), logo, considera-se que a relação afetiva entre o/a educador/a e as crianças é essencial para que, todo o processo ensino-aprendizagem decorra da melhor forma, assim como entre os adultos que partilham a sala de atividades, que devem funcionar como uma equipa, em prol do bem-estar das crianças.

Segundo Oliveira (2021), a relação afetiva deve ser construída com as crianças através de interações sociais de forma que o adulto faça parte integrante do grupo de crianças, para assim tornar-se mais fácil conhecer cada uma delas, bem como os seus interesses, potencialidades e fragilidades.

De acordo com Mogilka (1999) uma relação de afetividade entre o adulto e a criança contribui para uma aceitação por parte da criança em ser orientada na busca de novas aprendizagens, estando, assim, mais apta para receber as informações. Pretende-se a participação ativa das crianças nas propostas de atividades, bem como, o seu envolvimento no desempenho das mesmas, que devem ser desafiadoras e enriquecedoras para a sua aprendizagem (Morais, 2020). A realização de atividades e a tomada de decisões permite a aquisição de capacidades para se tornar uma criança autónoma.

No que diz respeito ao papel do/a educador/a na participação ativa das crianças, segundo Oliveira (2021) este/a deve "(. .) observar e refletir, identificando os interesses e necessidades do grupo, de forma a compreender que recursos, apoio e oportunidades são necessários oferecer" (p. 41) Ou seja, o educador deve oferecer oportunidades de participação numa escuta ativa, questionando a criança de forma a desenvolver a linguagem, sendo estas as

“(. . .) competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa” (Luis et al., 2015, p. 521).

O/A educador/a tem um papel fundamental no que diz respeito à promoção de autonomia, logo deve adotar comportamentos de apoio e compreensão onde dá importância aos sentimentos, pensamentos e motivações das crianças. Tendo em consideração que a criança é naturalmente imitadora, cabe ao adulto ser calmo e afetuoso, de forma a contribuir para que a criança responda da mesma forma.

Utilizar estratégias como, dar tempo à criança para falar, ter tempo para a ouvir, incentivar e dar valor às suas ideias, ou seja, fornecer ferramentas para a aquisição de novas aprendizagens e habilidades, desenvolvendo assim as suas capacidades já existentes (Morais, 2020).

Côtè-Lecaldare et al, (2016) consideram que a educadora deve adaptar-se à criança, ou seja, alterar a organização da sala e/ou das atividades a realizar de acordo com as individualidades de cada uma ou do grupo em geral, para tal, é necessário a existência de criatividade e flexibilidade. Defendem, ainda, que o adulto deve disponibilizar ajuda à criança apenas quando esta necessita. Assim como fornecer responsabilidades às crianças no que diz respeito ao planeamento das atividades, às rotinas de grupo, ou ainda a responsabilidade de manter o espaço limpo e organizado.

No processo de desenvolvimento da autonomia, o adulto, neste caso o/a educador/a deve possibilitar opções de escolha, tomadas de decisões e permitir oportunidades de concretização de forma a aumentar significativamente responsabilidades e competências. Deve ainda, permitir que a criança realize atividades autonomamente e utilizar a resolução de problemas que surgem no dia-a-dia como um momento de aprendizagem. Para estimular a autonomia da criança, a organização do espaço e do tempo tem um papel crucial, na medida em que deve ser proporcionado à criança a liberdade de exploração num ambiente rico e estimulante (Alves, 2019).

No que diz respeito à organização da sala de atividades, esta deve estar dividida por áreas de fácil acesso, de forma a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal 2012 cit. por Alves, 2021, p. 43). Em relação à organização do tempo, deve ser organizado com o intuito de promover nas crianças a compreensão da sequência de eventos.

1.3. Envolvimento das Famílias no Desenvolvimento da Autonomia

1.3.1. Envolvimento e participação

“(. . .) o papel do jardim de infância para a participação e envolvimento dos pais em contexto familiar assenta no providenciar informação e ideias às famílias sobre como pode ajudar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem em casa, em atividades e situações que aí façam sentido.” (Mata & Pedro, 2021, p. 56)

A atividade profissional das famílias, cada vez mais frequente e necessária, transforma a educação pré-escolar numa “(. . .) necessidade premente pelo estilo da nossa sociedade atual (. . .)” (Francisco, 2022, p. 8), o que por sua vez, leva-as a procurar no jardim de infância um espaço de acolhimento e guarda para as crianças.

Embora a família seja crucial no desenvolvimento da criança é necessária uma sociabilização com o mundo fora de casa, o que permite desenvolver uma habilidade em lidar com a mudança e com novas pessoas, pois não permanece apenas dentro do meio familiar (Papalia et al, 2006).

Com o decorrer dos tempos, a permanência em instituições tornou-se cada vez mais importante “(. . .) para o desenvolvimento cognitivo e linguístico inicial, bem como emocional e social” (Papalia et al, 2006, p. 263). Ou seja, no sentido de dar resposta às necessidades das famílias, a educação pré-escolar tem vindo a adquirir cada vez mais reconhecimento e importância num contexto educativo e pedagógico. Como tal, deve existir uma relação saudável e de respeito, entre família e jardim de infância, “respeito pelos costumes e pela forma como cada um educa os seus filhos, respeito também pela equipa educativa que, com profissionalismo, trabalha cada dia para que as crianças sejam autónomas e mais críticas com quem as rodeia” (Guzman, 2012, p. 16).

Numa sociedade marcada pela diversidade social, económica e cultural, é igualmente importante que “(. . .) os educadores tenham consciência de seus sentimentos e julgamentos em relação às diferentes formas de organização familiar, pois este é o ponto de partida para superar ideias preconcebidas e para estabelecer-se uma relação respeitosa com a população que atendem” (Beiras, et al., 2015, p. 98). Este reconhecimento é fundamental para, como está explicito em um dos objetivos da Educação Pré-Escolar, da Lei-Quadro, “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração

com a comunidade” (alínea i, art.º 10.º, cap. IV, Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Cardona et al. (2013) definem o envolvimento parental como, as “(. . .) relações formais e informais que os pais têm com as instituições de educação infantil” (p. 11).

Contudo, os profissionais de educação têm de ter presente que o conceito de família tem vindo a ser alterado ao longo dos anos, com a existência da grande diversidade de agregados familiares (Dias, 2015). Conforme mencionado em Papalia et al. (2006) a família nuclear denomina-se por “Unidade doméstica, económica e de parentesco entre duas gerações, composta pelos pais e seus filhos biológicos ou adotivos” (p. 55). Já Giddens (2008) refere a família como sendo “(. . .) um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p. 175), constituída por dois adultos no mesmo agregado, que moram com os filhos biológicos ou adotados. Wall et al., (2014) definem agregado doméstico como uma pessoa ou grupo de pessoas a residir na mesma casa e a partilhar recursos e atividades que normalmente mantêm laços de sangue e/ou aliança. Não podemos esquecer que nas sociedades atuais a família assume características muito diferentes da chamada família tradicional (pais e filhos), como as famílias monoparentais, as famílias reconstruídas e as famílias homoparentais, uma característica das sociedades modernas e que Portugal acompanha (Wall et al, 2014). Uma realidade que os Censos de 2021 confirmam, tendo-se identificado na última década a tendência para o aumento das famílias monoparentais e a redução do número de casais com filhos (INE, 2022).

Segundo os sociólogos, a família tem duas grandes funções: a socialização primária e a estabilização da personalidade. A socialização primária consiste na aprendizagem das primeiras regras sociais de acordo com a cultura da sociedade onde a criança está inserida, o que, por sua vez vai contribuir para a estabilização da personalidade da criança que “entende o papel desempenhado pela família na assistência emocional aos membros adultos da família” (Giddens, 2008, p. 177). A identidade da criança desenvolve-se através das informações que recebe, e as habilidades cognitivas e sociais originam a personalidade, logo não deve apenas relacionar-se com os membros da sua família, mas desempenhar um papel na sociedade (Ribeiro e Bédia, s.d.).

É no processo de construção da identidade, desenvolvida através das interações com os outros que a criança desenvolve a “(. . .) sua autonomia e independência, deixando de ser um anexo da família para buscar o seu próprio espaço” (Silva & Kaulfuss, p. 7) e como tal, deve ser reconhecida a sua individualidade, bem como as capacidades e dificuldades.

O envolvimento, participação e colaboração das famílias de forma constante e consciente na construção de aprendizagens é crucial no desenvolvimento global das crianças, e, portanto, no desenvolvimento da autonomia em contexto pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem que “a criança é assim mediadora entre a escola e a família” (p. 28), logo, é importante que exista uma ligação entre famílias e instituição, pois esta relação contribui para a educação da mesma criança. Enquanto Mata e Pedro (2021) menciona a possibilidade dessa ligação poder resultar no contrário, ou seja, distanciar os pais da equipa educativa. Os mesmos autores afirmam que o envolvimento das famílias é multidimensional e pode ser de dimensão comportamental, disponibilidade pessoal, envolvimento cultural, comunicação casa/escola, envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa ou envolvimento parental centrado em atividades na escola. Referem ainda uma dificuldade no relacionamento e comunicação no que diz respeito às “(. . .) diferenças de valores, objetivos e expectativas de educação dos pais e dos profissionais (. . .)” (p. 14). Portanto, podemos considerar que a relação entre o contexto educativo e familiar nem sempre é fácil, e também existem alguns constrangimentos, pois nem todas as educadoras ou mesmo a própria instituição está disposta a promover esta cooperação casa/jardim de infância, ou seja, “(. . .) decorre sobretudo da visão pedagógica do profissional de educação e da sua interpretação individual” (Mata & Pedro, 2021, p. 14).

Para a existência de envolvimento parental, é crucial uma boa comunicação entre ambas as partes, pois facilita o desenvolvimento de uma relação saudável e de confiança, o que, por sua vez, contribui para “(. . .) diminuir distâncias e criar relações de entreajuda, facilitando a complementaridade das ações da escola e da família” (Mata & Pedro, 2021, p. 35). A comunicação tem diferentes objetivos, que podem ser de conhecimento e proximidade com as famílias, desenvolvimento de formas de participação e cooperação ou partilha de ideias. “Neste sentido, é essencial procurar modos de comunicação recíprocos, diferenciados, com linguagens acessíveis que facilitem proximidade e oportunidades de partilha do quotidiano das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p. 35). Portanto, devem ser encontrados diferentes modos de comunicação, que dependerão das características de cada grupo, mas que terão o mesmo objetivo, o de chegar facilmente a todas as famílias.

É importante que as instituições, e principalmente o/a educador/a tome a iniciativa de promover a participação e o envolvimento das famílias no jardim de infância, desenvolvendo uma partilha e colaboração entre famílias, crianças e toda a comunidade educativa.

O envolvimento das famílias no processo educativo deve ser gradual, desenvolvido ao longo do ano, com o objetivo de tornar as relações cada vez mais consistentes e baseadas na

confiança, respeito e partilha. Esta cooperação entre famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Existem diferentes formas de envolvimento parental. Segundo Cardona, et al., (2013) os diferentes tipos de envolvimento parental existentes têm como base, as investigações de Epstein e podem ser de diferentes formas. Epstein, et al. (2002) refere que cada tipo de envolvimento parental inclui diferentes práticas de parceria e apresenta desafios particulares que devem ser enfrentados de forma a envolver todas as famílias:

1. Parentalidade – assegurar condições básicas, como higiene, alimentação, saúde, vestuário;
2. Comunicação – projetar formas eficazes de comunicação escola/família sobre atividades, dificuldades e progressos dos filhos;
3. Voluntariado – recrutar e organizar ajuda e apoio dos pais;
4. Aprendizagem em casa – fornecer ideias e informações às famílias sobre como ajudar os alunos em casa com as atividades de aprendizagem;
5. Tomada de decisões – incluir os pais nas decisões da escola, desenvolvendo representantes de pais;
6. Colaboração com a comunidade – estruturar e integrar recursos e serviços entre a família e a escola de forma que todos os intervenientes sejam responsáveis pela educação das crianças.

Enquanto Don Davies (cit. in Salvador, 2013, p. 18) refere a existência de quatro tipos de envolvimento parental:

1. Tomada de decisões – participação dos pais em relação à educação dos filhos;
2. Co-produção – auxiliar os pais de forma a ajudar os filhos nas atividades de aprendizagem;
3. Defesa de pontos de vista – “através da organização de meios para a participação dos pais”;
4. Escolha das escolas pelos pais.

O/A educador/a tem um papel essencial no envolvimento das famílias, sendo o/a maior responsável na promoção da colaboração e participação das mesmas, devendo incentivá-las utilizando diferentes estratégias de acordo com as individualidades de cada família, os interesses e a disponibilidade.

1.3.2. Estratégias de envolvimento das famílias

A participação das famílias é importante, tanto para a educadora, como para a restante equipa educativa, principalmente no sentido de conquistar novas competências em lidar com as famílias, adquirir diferentes estratégias para o envolvimento parental, mas também contribui para um conhecimento das famílias e das suas relações com as crianças. Uma relação positiva entre família/jardim de infância “(. . .) enriquece o trabalho em sala de aula, à medida que possibilita o conhecimento da realidade dos alunos, melhor atendendo as suas necessidades” (Ribeiro & Bessia, s.d., p. 6).

São várias as estratégias existentes para promover a participação dos pais no processo educativo, ainda que não exista “(. . .) uma forma única de agir, pois as famílias e os contextos são distintos, os recursos variam muito, os profissionais têm conceções e perspetivas diferentes” (Mata & Pedro, 2021, p. 7).

É importante que as famílias saibam o que podem fazer e como podem fazê-lo, assim como, ter opção de escolha de participação. Como tal, as famílias devem ser informadas das atividades possíveis de participar, desafiadas a participar ativamente e com descontração, de acordo com os seus interesses e disponibilidade profissional (Formosinho e Passos, 2020).

As estratégias de envolvimento devem ser positivas, numa tentativa de envolver toda a comunidade educativa no processo de crescimento da criança. As famílias procuram comunicar-se com a escola com o objetivo de proceder da melhor forma numa parceria em prol da criança, por outro lado, esta sente-se mais segura e confiante para receber as ferramentas necessárias para crescer saudável. Considera-se assim que essa parceria seja fundamental, para um desenvolvimento e aprendizagem significativa, de forma que a criança fique habilitada a agir em sociedade (Ribeiro e Bessia, s.d.).

É importante que as instituições tomem a iniciativa de promover a participação dos pais na vida escolar, desenvolvendo assim uma partilha e colaboração entre famílias, crianças e comunidade educativa, pois “fomentar a participação significa escutar e ser escutado (. . .)” (Guzman, 2012, p. 18).

De acordo com Mata e Pedro (2021) cada educadora deve refletir sobre a melhor estratégia para “(. . .) mobilizar as famílias e para fazer com que elas se consigam envolver de modo positivo e dando um contributo importante” (p. 69). É igualmente importante que procure o tipo de colaboração adequado para cada família sem fazer comparações entre elas, ou seja, planificar diferentes atividades de forma que todos possam participar (Lopes da Silva et al., 2016).

Diferentes tipo de colaboração são mencionados por Mata e Pedro (2021), tais como, apoio na recolha de informação e materiais, atividades integradas nas rotinas familiares, desenvolvimento de atividades mais estruturadas em conjunto com os filhos, ou ainda, voluntariado na sala de atividades e/ou no jardim de infância. As atividades integradas nas rotinas familiares são as mais fáceis de executar, tendo em conta que são realizadas no decorrer do quotidiano das famílias. A partir do momento que os pais percebem a quantidade de competências possíveis de adquirir numa ida ao supermercado ou em pôr a mesa para as refeições, mais facilmente conseguem encontrar diversas atividades a desenvolver com os filhos, portanto, é importante “(. . .) aproveitar as rotinas para introduzir mais intencionalidades nas intervenções dos pais (. . .)” (p. 57). Estas atividades contribuem para a aprendizagem da criança, como sendo um complemento do trabalho realizado pela educadora, no jardim de infância, pois facilita a compreensão e assimilação de novos conteúdos, devido a serem momentos de aprendizagem que acontecem contextualizados no dia-a-dia da criança. Os mesmos autores referem ainda, a possibilidade de envolver as famílias em situações mais simples, como a recolha de informações e/ou materiais ou o desenvolvimento de uma atividade mais estruturada em conjunto com as crianças que será posteriormente utilizada nos projetos realizados em sala.

Nas OCEPE, são apresentadas outras estratégias para envolvimento das famílias, tais como, a possibilidade das famílias se deslocarem ao jardim de infância para contar uma história, falar nas suas profissões ou no acompanhamento em passeios. Nas reuniões de pais ou eventos em épocas festivas também é relevante a presença das famílias, sendo que o importante é garantir que todos possam participar da forma que se sintam mais confortáveis.

Francisco (2022), considera as reuniões de extrema importância tendo em consideração que se esclarecem dúvidas de ambas as partes e auxilia as famílias na compreensão do desenvolvimento da criança, bem como do projeto educativo, portanto, “é fundamental que um educador consiga não só esclarecer as dúvidas que um pai lhe possa colocar, mas também atender às suas necessidades afetivas” (Esteves, 2012, p. 33).

1.3.3. Vantagens da relação família e jardim de infância

A relação familiar é a base inicial da criança, onde adquire as primeiras vivências, experiências e aprendizagens, portanto, é crucial a existência de uma relação positiva entre a escola e a família, no fundo, uma parceria, onde uma boa comunicação entre ambas as partes

é fundamental. Através da comunicação são transmitidas ideias, opiniões, conhecimentos, a aptidão de escutar sem juízos de valor e a compreensão do ambiente educativo, pois trata-se de “(. . .) um veículo privilegiado na interação entre indivíduos” (Esteves, 2012, p. 33), que contribui para uma relação saudável e, por sua vez, influencia o desenvolvimento da criança.

É crucial que as famílias percebam que, a sua participação em contexto educativo contribui para o desenvolvimento da criança, bem como, para uma maior proximidade e conhecimento sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças. (Mata e Pedro, 2021)

Segundo Francisco (2022), são vários os benefícios existentes no envolvimento das famílias, tanto para as crianças, como para as famílias e, também toda a comunidade educativa. Aumenta, não só a motivação da criança em realizar as atividades propostas, como também motiva as famílias numa participação ativa no jardim de infância. Ambas as partes se sentem valorizadas e respeitadas o que, em consequência contribui para a evolução das aprendizagens. Enquanto Cardona et al. (2013) menciona os benefícios, “(. . .) como evidentes na maioria dos trabalhos de pesquisa realizados e na legislação que enquadra as políticas educativas para a infância na maioria dos países europeus” (p. 11).

De acordo com, Mata e Pedro (2021) aproxima adultos e crianças, contribui para uma melhor compreensão do papel da educadora e das práticas desenvolvidas em pré-escolar, valoriza o papel dos pais e do seu contributo, permite à educadora conhecer as famílias, as crianças e a relação que mantém com familiares, assim como aproxima a relação entre educadora e toda a comunidade educativa com as famílias. As crianças sentem-se mais seguras e confortáveis para aprender novas competências e adquirir autonomia e responsabilidade.

Tal como menciona Portugal et al. (2016) “o bem-estar e aprendizagem das crianças são mais facilmente atingidos quando os/as educadores/as trabalham em parceria com as famílias” (p. 15), respeitando-as e identificando as semelhanças e diferenças de cada uma. Esta parceria contribui para uma boa aprendizagem e desenvolvimento da criança, portanto “É preciso que a escola esteja em perfeita sintonia com a família, pois a escola é uma instituição que deve complementar a formação educacional da criança” (Ribeiro & Bessia, s.d., p. 4).

Segundo um estudo realizado por Formosinho e Passos (2020) a participação dos pais evoluiu significativamente, as relações com famílias fortalecem, a confiança na equipa educativa aumenta, e a participação torna-se habitual. Manifestam um interesse cada vez maior em participar de uma forma tranquila e espontânea. As famílias começam a preocupar-se com as intencionalidades pedagógicas e fazem propostas de atividades de acordo com a planificação, reconhecendo a importância da continuidade educativa. Surgem partilhas de vivências familiares, que ocorrem normalmente ao fim de semana ou em férias, com fotos

acompanhadas de texto descritivo, portanto podemos considerar que as suas iniciativas são cada vez mais diversificadas.

A existência de uma relação positiva, entre ambas as partes, contribui não só para a promoção e desenvolvimento da autonomia da criança como para todas as outras dimensões do seu desenvolvimento, “(. . .) pois a simples atitude em demonstrar interesse pelo cotidiano escolar do filho, fornece a base emocional e transmite autoconfiança ao educando, levando-o a perceber que a educação é importante” (Ribeiro & Bessia, s.d., p. 6).

1.4. Estudos Relação entre Família/JI e Autonomia

Como já referido anteriormente, a relação entre família e jardim de infância deve ser baseada na confiança, numa parceria com objetivos comuns, portanto ambas têm um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades da criança (Silva e Kaulfuss, s.d.). Dito isto, esta relação torna-se igualmente importante na construção do desenvolvimento da autonomia, devendo aproveitar os momentos do cotidiano da criança para o fazer, tais como os momentos de higiene, refeição e hora de dormir. Ainda que, cada família tenha princípios, valores e costumes diferentes, e, portanto, cada uma irá promover a autonomia de forma distinta (Godinho, 2016).

Segundo Silva e Kaulfuss (s.d.) a família tem um papel importante na promoção da autonomia, “baseando-se nos valores, expectativas e fornecimento de suporte à criança” (p. 8).

A autonomia deve ser promovida pela família em momentos do cotidiano da criança, principalmente no que diz respeito às rotinas, como a higiene, a alimentação e o sono de forma a “(. . .) proporcionar a aquisição desta autonomia com a estimulação da sua independência” (Alves, 2019, p. 29), e assim a criança torna-se autónoma em ambientes diferentes, como o ambiente educativo.

A autonomia promove a tomada de consciência das várias experiências, “(. . .) organizando suas atividades, seus interesses e curiosidades e elevando seu nível de maturidade afetiva e cognitiva (Silva & Kaulfuss, s.d., p. 7).

Capítulo II – Metodologia

No presente capítulo será apresentada a metodologia utilizada nesta investigação, a contextualização do estudo, o problema e as questões de investigação, bem como os objetivos do mesmo. São referidas as técnicas e instrumentos para recolha de informação.

Segundo Amado (2014), realizar uma investigação tem como objetivo obter informação sobre um determinado tema, para além da “(. . .) compreensão de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (. . .)” (p. 15) junto da amostra dos sujeitos a investigar.

Aires (2015), menciona que uma investigação em educação tem como pontos cruciais no processo investigativo, “a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas” (p. 4).

Papalia et al. (2006) identificam método científico como “um processo geral que caracteriza a investigação científica em qualquer campo” (p. 83) e referem as suas etapas: Identificação do problema a estudar; formulação de hipóteses; coleta de dados; análise de dados e por fim a divulgação dos achados.

2.1.1. Problema de investigação

O desenvolvimento da autonomia é crucial no sentido que proporciona à criança a capacidade de formular os seus próprios juízos de valor, a tomada de escolhas e decisões de forma a saber como agir e, assim, contribuir para uma participação ativa na sociedade.

Ao longo do meu percurso pessoal e profissional, tendo contacto com diferentes realidades educativas, considero a autonomia extremamente importante para o desenvolvimento da criança, bem como o envolvimento e participação das famílias em contexto educativo. Existem, ainda, algumas famílias que não consideram necessário promover a autonomia em crianças de tenra idade, e como tal, considero importante desenvolver estratégias numa parceria entre educadora/instituição e famílias, para melhor compreender a sua importância na promoção da autonomia de crianças em idade pré-escolar.

Uma boa relação entre família e JI é promotora de um desenvolvimento global da criança, assim como os seus progressos, sendo que começa no JI e continua em casa, mas o contrário também acontece (Lopes da Silva et al., 2016).

O presente estudo foi estruturado de forma a promover a autonomia em crianças de pré-escolar com a participação e envolvimento das famílias, perceber a importância da parceria família/II, assim como, perceber de que forma a educadora pode colaborar com as famílias em prol do desenvolvimento da autonomia das crianças.

Com base no pressuposto, formulou-se o seguinte problema de investigação, “fundamental para se desenhar o caminho que se há de tomar em termos de metodologia de pesquisa” (Amado, 2014, p. 119):

✓ Como envolver as famílias no desenvolvimento da autonomia promovido na educação pré-escolar?

2.1.2. Questões de investigação

Para a concretização deste estudo, foram levantadas algumas questões e para as quais é essencial procurar dar resposta, na medida em que suportam esta investigação, sendo elas:

1. Que atividades são realizadas pelas famílias para estimular a autonomia da criança?
2. Quais as estratégias utilizadas em contexto familiar para promover a autonomia das crianças?
3. De que forma as famílias envolvem as crianças nas decisões de casa?
4. Que tarefas básicas pessoais a criança já realiza sozinha? (Ex. comer, vestir, higiene, etc.)

2.1.3. Objetivos da investigação

Das questões enunciadas decorrem os seguintes objetivos:

- ⇒ Conhecer as conceções das famílias sobre a promoção da autonomia das crianças;
- ⇒ Conhecer as perceções das famílias sobre o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da autonomia das crianças;
- ⇒ Perceber como as famílias estimulam a autonomia dos seus filhos;
- ⇒ Conhecer as perceções da educadora de infância sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido em educação pré-escolar para promover a autonomia;
- ⇒ Saber quais as práticas da educadora para envolver as famílias no trabalho que desenvolve para promover a autonomia das crianças;

- ⇒ Saber se existe por parte da instituição a valorização do envolvimento das famílias;
- ⇒ Desenvolver atividades promotoras da autonomia nas crianças com o envolvimento das famílias;
- ⇒ Compreender como as famílias avaliam o seu envolvimento nas atividades propostas para desenvolver a autonomia das crianças;
- ⇒ Conhecer o grau de autonomia do grupo;

Partindo dos objetivos definidos, foi desenvolvido o presente estudo, com propósito de clarificar as questões anteriormente mencionadas.

2.1.4. Contexto do estudo

O presente estudo foi realizado no decorrer da prática de ensino supervisionada (PES), em contexto de Jardim de Infância (JI) situado em Loulé numa zona calma e central da cidade.

Participaram no estudo:

- ⇒ um grupo heterogéneo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, pertencentes a uma sala de pré-escolar, num Jardim de Infância do concelho de Loulé. As crianças são distribuídas por 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.
- ⇒ os encarregados de educação (EE) das crianças;
- ⇒ a educadora cooperante (EC).

2.1.5. Justificação das opções metodológicas

Quanto à metodologia utilizada neste estudo, e com o objetivo de dar resposta ao problema de investigação anteriormente referido, trata-se de um estudo de carácter qualitativo, exploratório, na forma de estudo de caso, constituída por uma amostra que “representa adequadamente a população em estudo” (Papalia et al., 2006, p. 84), neste caso, um grupo de crianças de jardim de infância, com recurso à entrevista semiestruturada à educadora cooperante, entrevista estruturada às crianças, inquérito por questionário, análise documental e diário de campo.

A investigação qualitativa é uma abordagem de pesquisa descritiva e interpretativa no sentido que o investigador “(. . .) se torna no principal “‘instrumento’ deste tipo de investigação” (Amado, 2014, p. 12), pois, para além de ser o interessado no processo, está

inserido no local de investigação de forma a recolher o maior número de informações, através de fotografias, vídeos, notas de campo e outros registos. É o investigador que posteriormente analisa os dados recolhidos e interpreta-os de forma a responder às questões de pesquisa inicialmente traçadas.

Segundo Aires (2015), na investigação qualitativa, “o investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação” (p.16), portanto tira as suas próprias notas em trabalho de campo. Todo o processo é iniciado através da teoria, mas posteriormente são traçadas estratégias de pesquisa e métodos para a recolha de informação.

Diferentes características da investigação qualitativa mencionadas por Bogdan e Biklen (1994), é o facto de ser mais interessante todo o processo do estudo do que simplesmente os resultados obtidos, assim como, a tendência em analisar os dados de forma indutiva, pois “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes” (p.50), ou seja, não supõe que tenha conhecimento suficiente antes de iniciar a investigação.

Conforme referido em Aires (2015), são vários os autores que consideram o estudo de caso um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa, pois “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (p. 21). Amado (2014) menciona que é frequentemente utilizado em investigação em educação e caracteriza-se por seleccionar o objeto de estudo e exige trabalho de campo, ou seja, uma observação participante.

Portanto, segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador escolhe o contexto do estudo, bem como os participantes do mesmo e o tema pelo qual irá iniciar o seu estudo e recolher os respetivos dados.

2.2. Técnicas e Instrumentos para Recolha de Dados

No presente estudo, e com o objetivo de auxiliar a investigadora no decorrer do mesmo, efetuou-se a recolha de dados através de diversos instrumentos, designadamente: observação participante, entrevista semiestruturada à educadora cooperante, entrevista estruturada às crianças, inquérito por questionário às famílias e análise documental.

2.2.1. Observação participante

A observação enquanto técnica de recolha de dados tem um papel fundamental pois é através dela que posteriormente é possível a análise e reflexão dos dados obtidos no decorrer da investigação.

Segundo Aires (2015) observação participante caracteriza-se pela recolha de informação através de contacto direto, ou seja, uma observação intencional. Amado (2014) refere a participação do investigador na investigação, ou seja, contacto direto e interação com os participantes do estudo e com a situação estudada. O investigador permanece no local a estudar onde regista “situações, comportamentos e perspetivas dos intervenientes” (p. 154), portanto realiza o registo de elementos necessários para o desenvolvimento da investigação.

Trata-se muitas vezes de ações espontâneas e “que podem ser completadas com observações programadas, que dão mais detalhes sobre a forma como as crianças estão a aprender” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24).

Segundo Cardona et al. (2021) existem diferentes tipos de observação, e neste caso, pretende-se que seja uma observação intencional pois tem uma finalidade específica, obter dados para posteriormente analisar.

De acordo com, Carvalho e Portugal (2017), a observação diária, reflexão e registo contribui para uma relação mais próxima com as crianças e respetivas famílias, para além de permitir “que os educadores se tornem progressivamente mais hábeis e mais confiantes na sua capacidade de observar e registar o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e crianças” (p. 23)

Associado à observação estão as notas de campo e os registos fotográficos, de forma a (. . .) evidenciar os processos desenvolvidos e as aprendizagens de uma ou várias crianças” (Cardona et al., 2021, p. 91), o que vai permitir rever acontecimentos mais tarde de forma a analisá-los, “(. . .) sendo que as fotografias podem ser utilizadas para ilustrar e completar as observações registadas (p. 91).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “para observar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas” (p. 14).

2.2.2. Entrevista semiestruturada

Um dos instrumentos utilizados para recolher informação de suporte a este estudo foi a entrevista semiestruturada “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) para que, o investigador tenha conhecimento da forma como o sujeito interpreta o mundo.

Segundo Amado (2014) a entrevista semiestruturada ou semidiretiva é preparada antecipadamente através de um guião orientador onde são colocados os objetivos, que permite ao entrevistado liberdade de expressão, sem fugir ao tema em questão. Esta pode ser utilizada de diferentes formas e para diferentes fins, a sua duração pode ser longa ou breve.

O guião da entrevista serve como documento de apoio que define a ordem lógica das perguntas, estruturado por diferentes blocos temáticos, com os respetivos objetivos e questões (Amado, 2014). Pode ser consultada no Apêndice III.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante por ser a pessoa que tem contacto direto com o objeto de estudo desta pesquisa e, portanto, trata-se de uma informante privilegiada. Pretende-se criar um momento de interação entre investigador e entrevistado, colocando-o à vontade para expressar a sua opinião. Como tal, todas as perguntas são abertas de forma a minimizar a imposição de respostas, com uma linguagem simples e neutra.

A entrevista subordina-se ao tema “Promover a autonomia das crianças na educação pré-escolar envolvendo as famílias” e o seu objetivo geral centra-se no envolvimento das famílias na promoção da autonomia das crianças em contexto de educação pré-escolar.

Quanto à sua estrutura, o guião da entrevista é composto por quatro blocos temáticos, a que correspondem os seguintes temas:

Bloco A – Caracterização da entrevistada;

Bloco B – Perceções sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido para promover a autonomia em contexto de educação pré-escolar;

Bloco C – Práticas desenvolvidas para promover a autonomia com o grupo de crianças;

Bloco D – Práticas para envolver as famílias na promoção da autonomia das crianças. (apêndice III)

Sendo a entrevista um dos principais e mais comuns instrumentos na investigação qualitativa, “no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p. 27) torna-se necessário que “os dados obtidos, geralmente audiogravados e posteriormente transcritos, serão sujeitos à análise de conteúdo” (Amado, 2014, p. 209) temática.

2.2.3. Entrevista estruturada

No presente estudo foram realizadas entrevistas a 20 das 21 crianças (uma das crianças esteve doente durante todo o processo), individualmente e sem influência das restantes crianças ou adultos da sala. A cada criança foi atribuído um código para garantir o anonimato da mesma, de C1 a C20.

As entrevistas foram constituídas por questões claramente formuladas e, portanto, trata-se de uma entrevista estruturada. Com o intuito de dar voz às crianças, a entrevista deve ser “de forma a não induzir as respostas” (Cardona et al., 2021, p. 92), portanto procurei colocar perguntas simples e adequadas às crianças, de forma a proporcionar-lhes vontade e motivação em responder às minhas questões.

A entrevista às crianças, que pode ser consultada no apêndice IV, pretende perceber o grau de autonomia das mesmas, em contexto familiar, para posteriormente cruzar com os elementos do questionário realizado às famílias, bem como, com a entrevista à educadora cooperante.

2.2.4. Inquérito por questionário

Com o objetivo de compreender as perspetivas das famílias em relação ao objeto de estudo e de forma a “alcançar mais pessoas e proteger a sua privacidade” (Papalia et al., 2006, p. 84) foi distribuído um questionário às famílias, para preencher em casa e devolver após o preenchimento.

Segundo Francisco (2022), o questionário trata-se de uma “técnica de observação não participante, que se apoia numa sequência de perguntas que se dirigem a um conjunto de indivíduos” (p. 36). Trata-se de um instrumento quantitativo, constituído por perguntas fechadas e por escalas de Likert que solicitam ao inquirido que se posicione em uma das posições apresentadas entre, por exemplo, “concordo totalmente” e “discordo totalmente”, “nada importante” e “muito importante” ou “nunca” e “sempre”.

Foi construído de forma a compreender o envolvimento das famílias na promoção da autonomia de crianças em idade pré-escolar em contexto familiar. As famílias foram devidamente informadas sobre a finalidade dos questionários e o anonimato dos mesmos.

A primeira parte do instrumento destina-se a obter dados pessoais, como a idade, o grau de parentesco com a criança, as habilitações literárias, profissão. A segunda parte do questionário destina-se a compreender qual a relação que as famílias têm com o desenvolvimento da autonomia em crianças que frequentam o jardim de infância, bem como, com a promoção da mesma em contexto familiar (Apêndice II).

2.2.5. Análise documental

No decorrer do estudo foi importante ter acesso ao Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) e ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), a fim de os poder consultar e analisar, para melhor compreender o funcionamento e a dinâmica da instituição e da própria sala de atividades onde fui inserida.

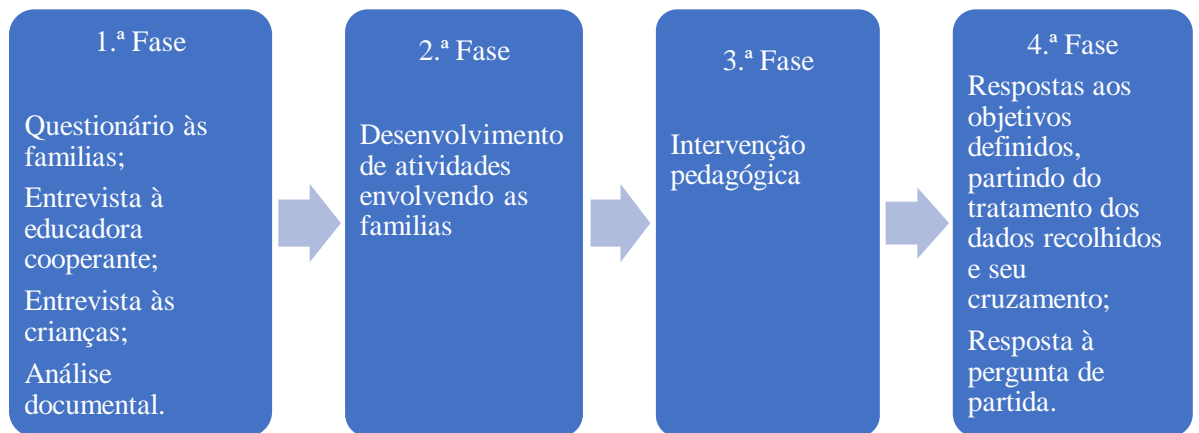
Ao ler estes documentos procurou-se compreender melhor a missão da instituição e perceber quais as intenções educativas da educadora cooperante, perante o grupo, sendo isso um processo fundamental, mas fundamentalmente as questões de autonomia e rotinas, aspectos centrais para este relatório.

O PEE é um documento crucial para o bom funcionamento da instituição, pois estão presentes as orientações e toda a organização da ação educativa. Este documento articula as ideias e decisões que serão postas em prática, unindo toda a comunidade educativa, “(...) promovendo a aprendizagem de todos os alunos, apoiando o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes, respondendo às características da comunidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.107).

Cada educadora é responsável pela elaboração e construção do seu PCG, conforme os seus objetivos, a sua intencionalidade educativa, e o seu grupo e as necessidades e interesses do mesmo. Consiste num documento que “(...) prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 107).

O estudo apresentou o seguinte desenho:

Figura 2.1 - Desenho do estudo



Em termos processuais todas as fases foram concretizadas, excetuando a segunda fase, pois não existe a prática de envolvimento da família na sala onde o estudo foi realizado, o que contribuiu para algumas limitações no desenvolvimento do mesmo.

Em todos os processos, a privacidade dos envolvidos foi respeitada. No que diz respeito à colaboração das crianças neste estudo, foi desenvolvida e assinada uma autorização dos pais para a realização de fotografias às produções das crianças das atividades realizadas durante a prática em contexto de sala de atividades, utilizadas apenas para fins académicos. As famílias foram igualmente informadas que as fotografias seriam em grande plano para que o rosto da criança não fosse reconhecível, mas em caso contrário, seriam pixelizados (Apêndice I).

Quanto ao questionário entregue às famílias, foi-lhes comunicada a importância da colaboração para o prosseguimento do estudo, o anonimato das respostas e a sua utilização exclusivamente para fins académicos.

As entrevistas foram contextualizadas perante a educadora cooperante, que foi informada do objetivo da entrevista.

Capítulo III – Intervenção Pedagógica

Durante a prática de ensino supervisionada, foram muitos os momentos significativos de aprendizagem das crianças, desde o acolhimento, a higiene, a hora do almoço ou a hora da sesta, ou seja, é importante tirar partido de oportunidades de aprendizagem sem que as mesmas tenham sido planificadas.

Após a fase de observação com o propósito de perceber as necessidades do grupo e para que os objetivos anteriormente colocados fossem alcançados com sucesso foi necessário estabelecer estratégias, desenvolvidas ao longo da minha intervenção de forma solucionar a problemática inicial, ou seja, a baixa autonomia do grupo.

Ao dar início à minha intervenção procurei planificar e refletir de modo que, as atividades realizadas fossem adequadas às necessidades e ritmos do grupo de crianças onde estava inserida. É de salientar o interesse que o grupo revelou em participar em todas as atividades propostas. O procedimento destas foi devidamente explicado.

O ambiente educativo funciona como promotor da autonomia, logo é fundamental a sua organização, com o intuito de transmitir estabilidade e segurança às crianças, proporcionando assim uma maior facilidade de gestão e organização do tempo, o que contribui para o equilíbrio na vida delas.

Para a organização do ambiente educativo são construídos instrumentos de regulação do quotidiano, ou seja, mapas e quadros que promovem a aquisição de noções básicas relativas a diferentes domínios, tais como, o estabelecimento de rotinas e o conhecimento das regras sociais.

3.1. Atividades de Artes Visuais

Ao longo do meu período de observação pude constatar um grande interesse por parte das crianças na Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, e, portanto, ao longo das minhas planificações procurei inserir diferentes técnicas de pintura, que segundo observei, este grupo não estava habituado a fazer.

Figura 3.1 - Rasgar e colar



Verifiquei a dificuldade na localização dos materiais ou na arrumação dos mesmos, portanto, falta de autonomia na concretização das atividades, sendo regularmente necessária a ajuda de um adulto.

No sentido de melhorar esta situação, tornando as crianças mais autônomas na concretização das várias atividades realizadas em sala de atividades, procurei associar atividades onde demonstraram interesse com a capacidade de autonomia na sua concretização.

O objetivo era utilizar diferentes técnicas de pintura, assim como diferentes materiais, com o objetivo de desenvolver a autonomia.

Pretendia-se que as crianças realizassem todo o processo, desde a aquisição do material, realização da atividade e posterior arrumação dos materiais, bem como a limpeza do espaço utilizado.

Todo o material necessário para cada atividade era colocado em cima da mesa e as crianças podiam manuseá-lo autonomamente, sem a necessidade de ajuda do adulto.

Figura 3.2 – Colagem



Figura 3.3 – Diferentes técnicas de pintura



3.2. Mapa das Presenças

O mapa das presenças foi construído dentro do tema da sala de atividades “planetas divertidos” com a colaboração das crianças, que participaram ativamente e de forma cooperada na dinâmica de sala.

O mapa das presenças pode ser mensal, semanal ou diário e é um dos instrumentos de regulação do quotidiano mais completo pois permite desenvolver imensas capacidades na criança. O mapa serve para a criança marcar a sua presença, à chegada à sala de atividades, com uma estrela branca, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia da semana. A ausência da criança é assinalada com uma estrela vermelha.

Optei pelo mapa diário com o objetivo de fornecer às crianças a oportunidade de se afirmarem e conquistarem a sua autonomia diariamente. Inicialmente não foram colocadas fotografias das crianças numa tentativa de compreender a importância da imagem na linguagem escrita.

Para além da promoção da autonomia contribui também para:

Figura 3.4 - Mapa das presenças



- ✓ Aprendizagens linguísticas;
- ✓ Lógico-matemática e sociais;
- ✓ Reconhecimento do próprio nome e dos colegas;
- ✓ Domínio de dupla entrada;
- ✓ Consciência da passagem do tempo;
- ✓ Reconhecimento dos dias da semana;
- ✓ Contagem das presenças e faltas;
- ✓ Entreajuda e colaboração entre pares – como se pode

verificar na figura 3.5.

Figura 3.5 - Entreajuda entre pares



3.3. Introdução dos Talheres na Hora do Almoço

Após o questionário às famílias, a maioria respondeu que a criança utilizava os talheres devidamente. Como no jardim de infância ainda não tinha sido introduzida a faca na hora do almoço, resolvi verificar qual a reação ao disponibilizar os talheres. E para isso utilizei o fator surpresa, ou seja, com o objetivo de registar as reações, não informei o grupo que passariam a ter disponível na hora do almoço, garfo e faca, ou seja que poderiam utilizar todos os talheres.

Figura 3.6 - Introdução da faca



O objetivo era permitir que as crianças explorassem os talheres, experimentar por tentativa erro, verificar o nível de autonomia do grupo, mas para além disso contribui ainda para outras aprendizagens:

- ✓ Saber estar à mesa na hora da refeição;
- ✓ Respeitar os pares;
- ✓ Estar em grupo;
- ✓ Desenvolver habilidades motoras;
- ✓ Desenvolver capacidades sociais.

São inúmeras as estratégias para a promoção da autonomia em sala de atividades num jardim de infância, sem esquecer que a autonomia da criança está constantemente a ser desenvolvida durante o dia. Devemos conceder liberdade para que a criança faça as suas próprias escolhas, bem como ouvir as suas opiniões acerca dos mais variados temas. A criança deve ser incentivada a ir buscar e arrumar os materiais sem necessitar da ajuda do adulto, mas para isso necessitam circular livremente pela sala. A autonomia vai sendo construída ao longo do ano letivo e começa a mostrar evidências após algum tempo de prática.

Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados

No presente capítulo são analisados e fundamentados os resultados da intervenção pedagógica realizada com o grupo de crianças tendo em atenção os objetivos definidos para o estudo.

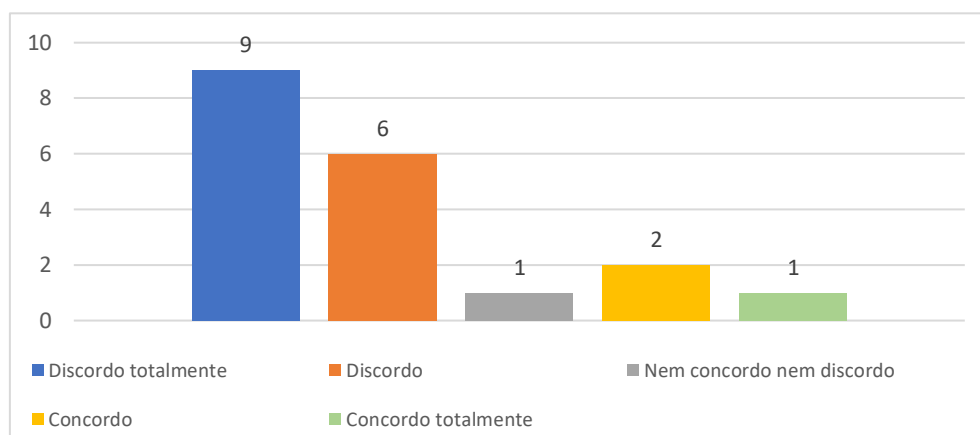
O principal objetivo é compreender como promover a autonomia das crianças em contexto de pré-escolar, e de que forma se pode envolver as famílias em todo o processo. Após a recolha de informação procedeu-se ao cruzamento de dados obtidos pelas diferentes fontes de informação, e à sua análise, o que permitiu responder aos objetivos definidos.

4.1. Concepções das famílias sobre a promoção da autonomia das crianças e do papel da educação pré-escolar

Para dar resposta a este objetivo foram aplicados questionários a 21 famílias do grupo de crianças e foram devolvidos 19, portanto, uma taxa de resposta de 90%. A partir dos questionários aplicados às famílias das crianças pode verificar-se que os inquiridos têm idades compreendidas entre 29 e os 50 anos, com uma média de idades de 39 anos. Os questionários foram respondidos maioritariamente pelas mães das crianças, sendo apenas dois pais e uma avó.

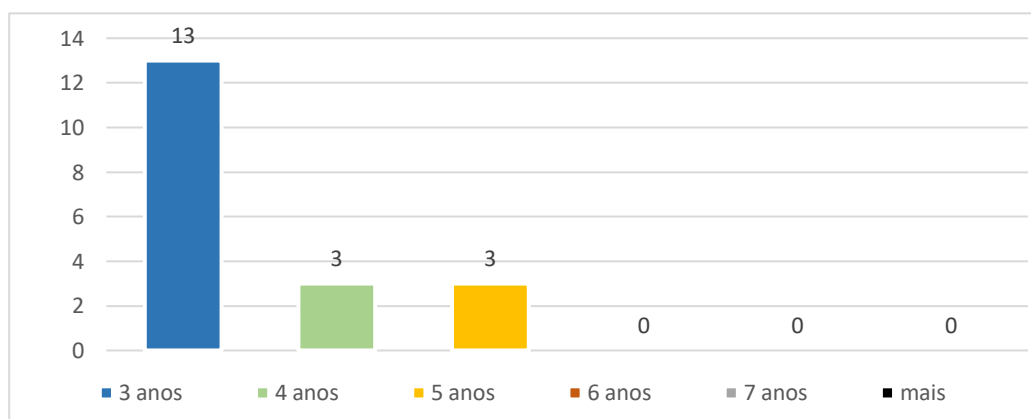
Nas respostas das famílias ao questionário foi possível constatar que estas reconhecem a importância da promoção da autonomia da criança, diariamente, em contexto de pré-escolar. Tal como se pode verificar na resposta à questão “Concorda que as crianças entre os 3 e os 5 anos são demasiado pequenas para realizar tarefas do dia-a-dia? (ex. vestir, comer, limpar/arrumar o quarto)” (figura 4.1), a maioria dos inquiridos discorda totalmente, ou seja, considera que a criança em idade de pré-escolar deve realizar tarefas como vestir/despir sozinho, limpar/arrumar o quarto, entre outras. Apenas um inquirido respondeu “nem concordo, nem discordo”, não manifestando opinião sobre o assunto. Enquanto duas das pessoas concordam que a criança é demasiado pequena para tais tarefas, e outra concorda totalmente.

Figura 4.1 – Opinião sobre crianças entre os 3 e os 5 anos de idade serem demasiado pequenas para realizarem tarefas do dia-a-dia.



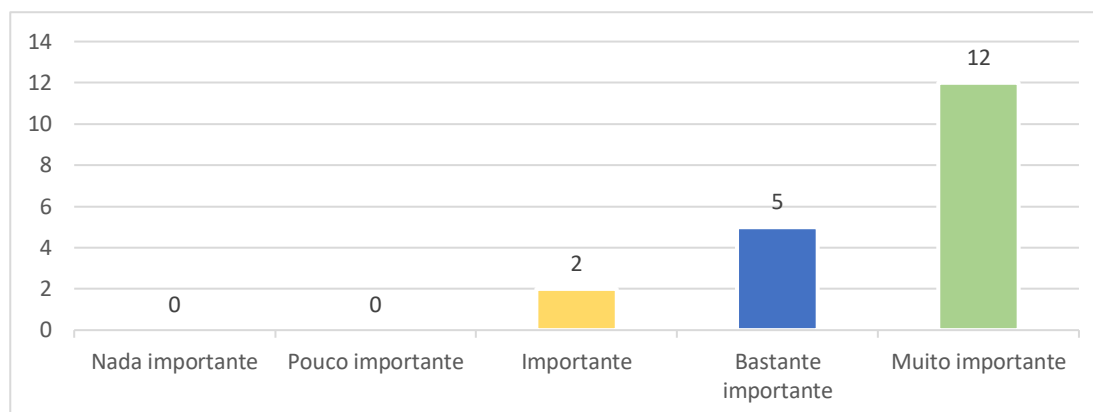
Na questão “A partir de que idade a criança deve começar a realizar tarefas básicas sozinha?” a opinião é unanime e todos os inquiridos concordam que a idade pré-escolar, com a maioria a considerar os 3 anos, como a idade mais correta para dar início ao processo de realização de tarefas básicas de forma independente (figura 4.2).

Figura 4.2 - Idade para iniciar tarefas básicas, segundo as famílias



Quanto às percepções sobre o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da autonomia dos seus educados, as famílias responderam que consideram muito importante a realização de atividades no jardim de infância com o intuito de desenvolver a autonomia das crianças, diferenciando o grau de importância, entre “importante”, “bastante importante” e “muito importante” (figura 4.3).

Figura 4.3 –Importância de atividades no JI para desenvolver a autonomia, segundo as famílias



O reconhecimento por parte das famílias de que na educação pré-escolar são proporcionadas oportunidades de aprendizagem, e de desenvolver a competência do aprender a aprender, é importante pois evidencia disponibilidade para trabalharem articuladamente com as educadoras. Identificando-se práticas positivas das famílias quanto ao desenvolvimento da autonomia e um entendimento, também, positivo do papel da educação pré-escolar naquele sentido, infere-se que a possibilidade de articulação de trabalho das duas instituições nesta área é possível realizar-se com sucesso.

4.2. Percepções da educadora de infância sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido em educação pré-escolar para promover a autonomia.

Da análise de conteúdo à entrevista à educadora obteve-se o quadro de categorização (que pode ser consultado no apêndice V) dividido em categorias e subcategorias que serviu de auxílio para a análise da entrevista semiestruturada e que se passa a apresentar.

A educadora quando questionada sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido na educação pré-escolar para promover a autonomia das crianças e sua importância refere que julga ser de grande importância a participação das famílias nas atividades desenvolvidas no dia-a-dia do jardim de infância, pois, “deve haver uma colaboração sempre entre a família e a escola” com o intuito de desenvolver a autonomia das crianças, sendo “(. . .) muito importante, desde cedo o papel das famílias na autonomia”. Apesar das famílias, como vimos no ponto anterior, referirem ser importante trabalharem a autonomia em casa, e terem indicado algumas práticas nesse sentido, a educadora refere existir pouca adesão das famílias em estimular a autonomia das crianças, “(. . .) não acredito que haja uma continuidade, poderão fazer uma vez ou outra” e acrescenta ainda que se torna “(. . .) difícil para nós escola,

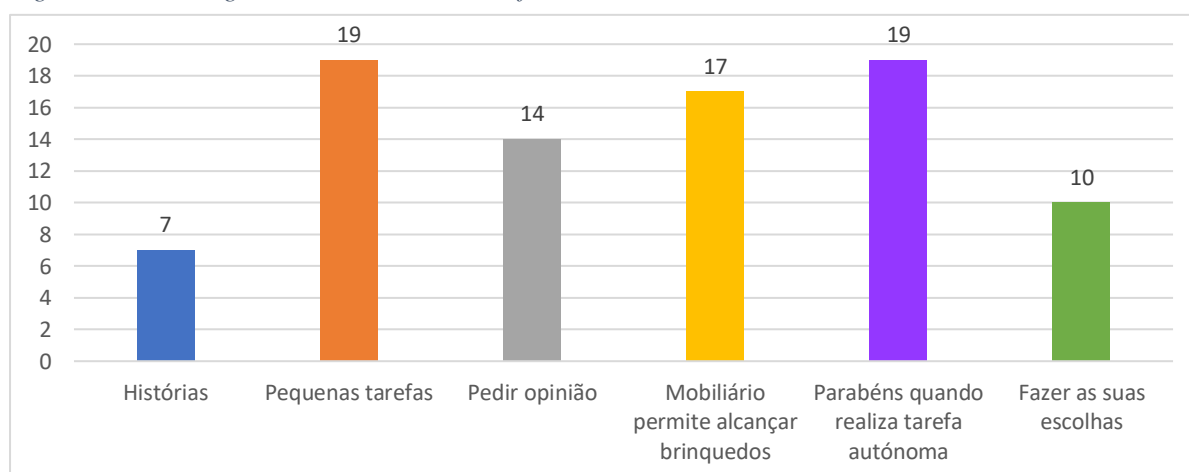
promovermos a autonomia da criança se em casa não existir uma continuidade daquilo que fazemos no nosso trabalho e no nosso dia-a-dia”. Como referem alguns autores são diversos os constrangimentos que tornam difícil esta relação não apenas quanto a horários, mas também por possuírem conceções de educação diversas com princípios e valores diferentes (Godinho, 2016; Guzman, 2012).

A educadora na entrevista sublinha ainda a importância de comunicar e partilhar informações com as famílias, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia das crianças. Uma comunicação que é entendida como fundamental para que a relação jardim de infância (JI) e família exista continuidade educativa ao trabalho desenvolvido em jardim de infância.

4.3. Práticas das famílias para estimular a autonomia dos filhos

Através do questionário verificou-se que as estratégias mais utilizadas pelas famílias é parabenizarem as crianças sempre que estas realizam tarefas de forma autónoma e pedir que realizem pequenas tarefas de casa, ambas as respostas dadas pelas 19 famílias. A estratégia menos utilizada é a leitura de histórias para abordar o tema com apenas 7 respostas, seguindo-se o “Fazer as suas escolhas” com 10 respostas positivas, enquanto 14 famílias pedem opinião às crianças (figura 4.4).

Figura 4.4 - Estratégias utilizadas em contexto familiar



Pode-se afirmar que o adulto deve incentivar a criança a realizar as ações por si própria e posteriormente um reforço positivo de forma a estimulá-la a querer continuar e melhorar.

Outra forma de estimular a autonomia das crianças é manter o mobiliário ao alcance da criança para que elas possam aceder aos brinquedos sem necessitar de ajuda do adulto. Quando foi colocada a questão aos pais e às crianças: “O mobiliário disponível em casa, permite que a criança consiga aceder aos brinquedos, jogos, livros e/ou material para pintar/desenhar de

forma autónoma?” e “Consegues ir buscar os teus brinquedos sozinho?”, 17 famílias indicaram que o mobiliário está ao alcance da criança para que possa aceder aos brinquedos de forma autónoma. As respostas das crianças confirmam esta situação, pois todas responderam de forma positiva.

Outra característica bastante evidente do desenvolvimento da autonomia é a liberdade de escolhas, portanto, o poder de decisão que é oferecido às crianças pelo adulto. Como se observa na figura 4.5, as repostas das famílias indicam que nem sempre lhes é dado o poder de decisão: 8 crianças têm “frequentemente” o poder de decisão e 2 delas “muito frequentemente”. Destes resultados infere-se que as famílias dão poder de decisão à criança se bem que com graus diferentes, não tendo havido respostas de “nunca” e “raramente”. No que diz respeito ao seu envolvimento nas decisões familiares, também se verifica que a maioria, neste caso são 9 famílias que “Frequentemente” envolvem a criança em decisões familiares (figura 4.6).

Figura 4.5 – Poder de decisão da criança nas rotinas do dia-a-dia em contexto familiar.

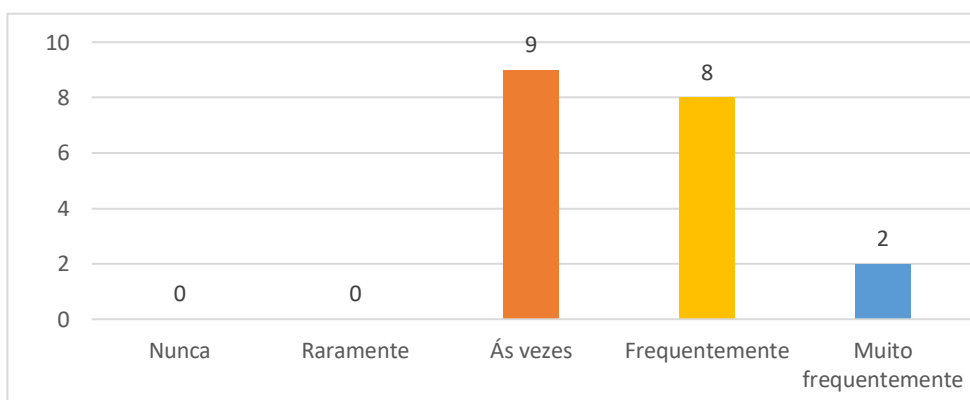
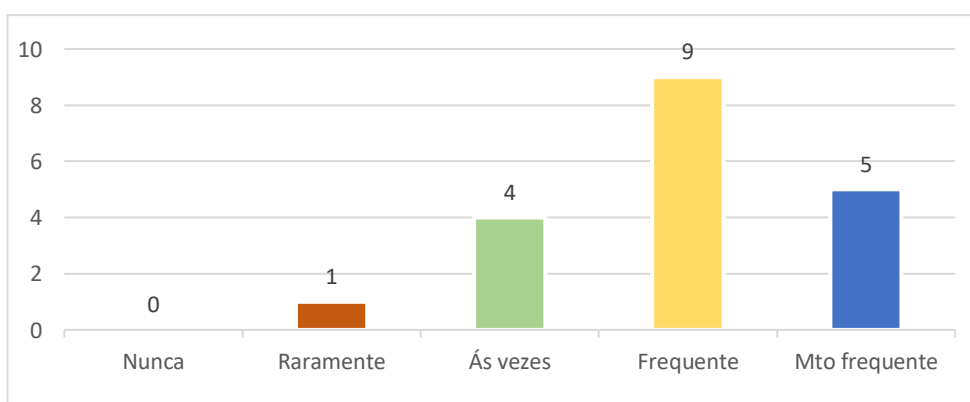


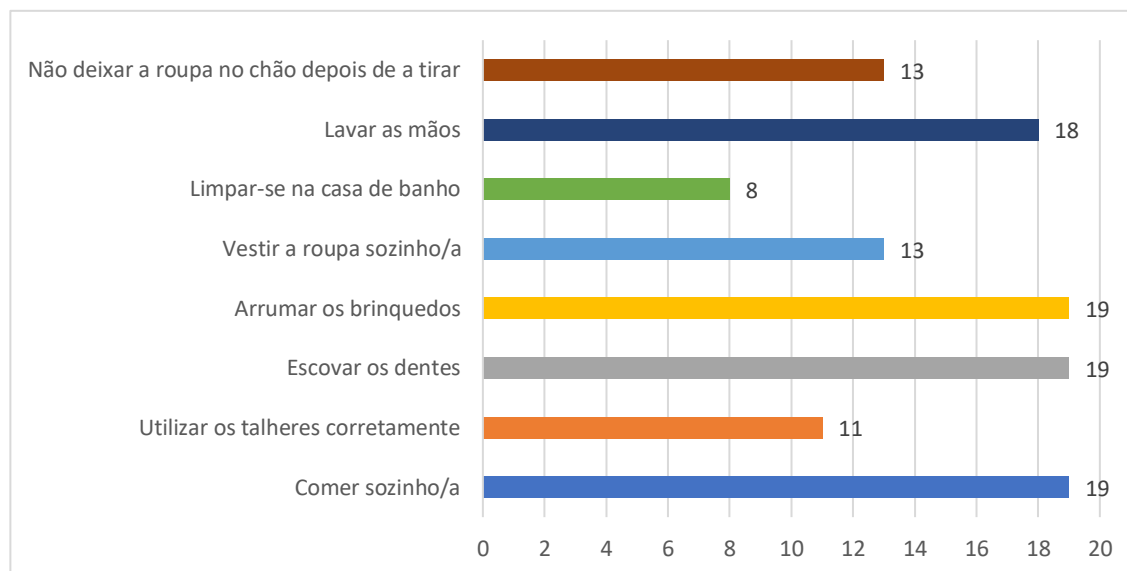
Figura 4.6 – Criança envolvida nas decisões familiares



Quando questionadas sobre quais as atividades que a criança consegue realizar sozinho, as famílias indicam que as atividades mais executadas são “comer sozinho/a”, “escovar os

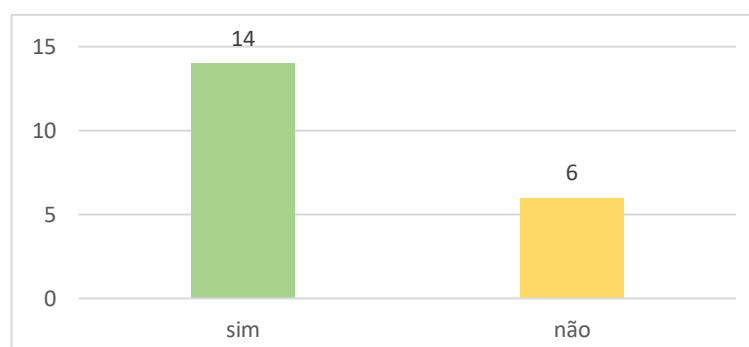
dentês”, “arrumar os brinquedos” e “lavar as mãos”. Apenas 8 indicam que as suas crianças conseguem “limpar-se na casa de banho” e 11 que as crianças conseguem “utilizar os talheres corretamente”, tal como se pode verificar na figura 4.7.

Figura 4.7 - Atividades que a criança realiza sozinha, segundo a família.



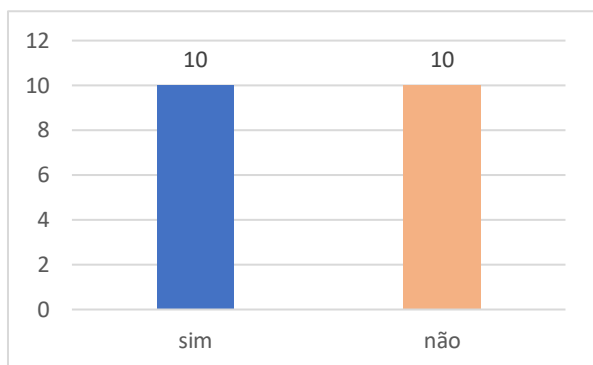
Através das entrevistas realizadas às crianças pude constatar que na hora da refeição, das 20 crianças entrevistadas, 14 crianças comem sem qualquer ajuda, enquanto apenas 6 delas necessitam de ajuda, normalmente da mãe ou avó (figura 4.8).

Figura 4.8 - Comer sem ajuda, segundo a criança



Nas entrevistas às 20 crianças pode verificar-se que metade do grupo, ou seja, 10 crianças utilizam todos os talheres, portanto colher, garfo e faca, na hora da refeição (figura 4.6) o que está em conformidade com as respostas dadas pelas famílias, em que 11 famílias afirmaram o mesmo. As restantes crianças utilizam só a colher para o primeiro prato e o garfo no segundo prato. Quando questionadas do porquê da não utilização da faca, as respostas foram variadas:

Figura 4.9 - Utilização de colher, garfo e faca

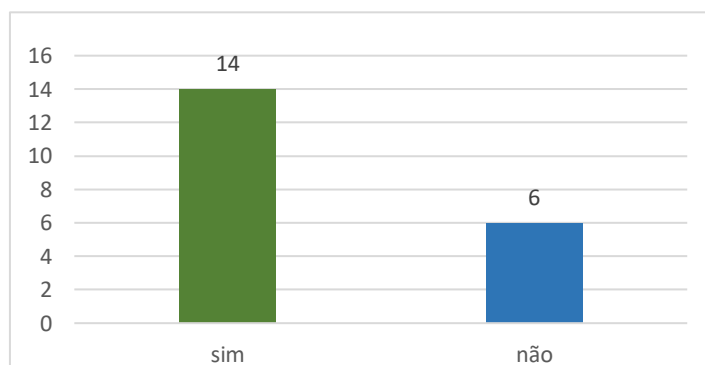


- “– A mãe não deixa!” (C10)
- “– A mãe não põe!” (C2)
- “– A mãe não empresta!” (C15)
- “– A mãe não quer!” (C7)
- “– Porque não!” (C12)

Para confirmar estes dados foram ainda realizadas pinturas em digitinta onde foi pedido às crianças que desenhassem a mesa de refeição lá em casa, e apenas 8 crianças das 20, desenharam o prato com a colher, faca e garfo, mas foram várias as que mencionaram que utilizavam “...uma faca pequenina!” (DC, 13/jan/23).

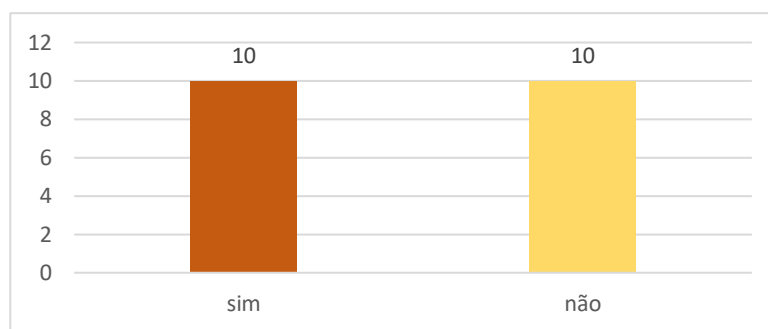
Em relação a escovar os dentes sozinhos, a grande maioria afirma fazê-lo sem ajuda do adulto, portanto, 14 crianças conseguem fazê-lo sozinhos e 6 necessitam de ajuda, que neste caso, é maioritariamente do pai (figura 4.10).

Figura 4.10 – Lavar os dentes sozinhos, segundo as crianças



As crianças ao serem questionadas se seriam capazes de se vestir sozinhas, também metade do grupo afirma que sim e a outra metade menciona que necessita de ajuda da mãe, pai ou avó (figura 4.11). Enquanto nos questionários às famílias, apenas 13 indicam que os seus/suas filhos/as conseguem vestir-se sozinhos/as.

Figura 4.11 - Vestir sozinho, segundo as crianças



Portanto, em relação ao vestir, comer e utilização dos talheres, verifica-se alguma discrepância: as famílias apresentam mais respostas positivas do que as crianças. A justificação pode ser muito diversa: será que as famílias conseguem ver capacidades nas crianças que as próprias não reconhecem? Será que as crianças, devido à sua insegurança não acreditam nas próprias capacidades? Ou não sentem que já conseguem fazer? Será que as famílias deram respostas indicando competências ainda não totalmente adquiridas, mas que já conseguem identificar nos seus educandos? Ou as suas respostas não correspondem totalmente à realidade pois a educadora referiu que as famílias não incentivam muito a autonomia das crianças?

Independentemente da justificação o que se poderá inferir é que há necessidade de uma maior comunicação e articulação entre a Família/JI no desenvolvimento da autonomia da criança. O que é feito neste sentido é o que se apresenta no ponto seguinte.

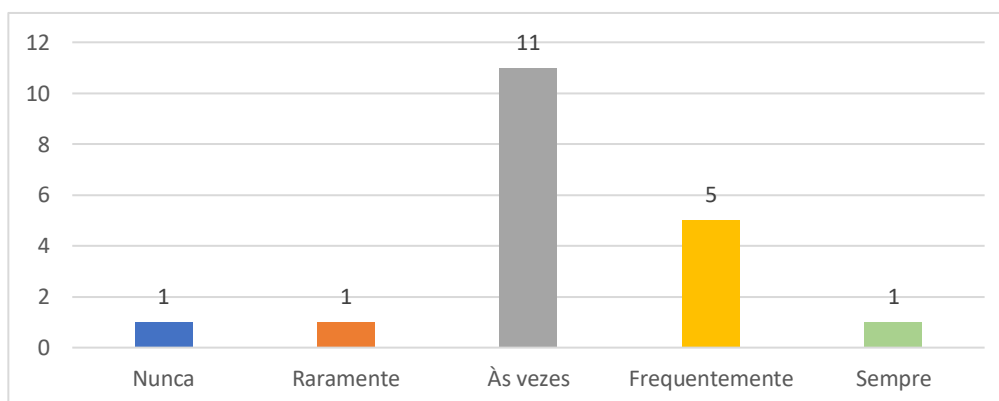
4.4. Práticas da educadora para envolver as famílias no trabalho desenvolvido na promoção da autonomia das crianças.

Na categoria sobre “Práticas de envolvimento das famílias na promoção da autonomia das crianças” dividida entre as subcategorias “Envolvimento das famílias no jardim de infância” e “Estratégias da educadora para envolver as famílias” a educadora defende que “(. . .) uma boa coordenação entre a escola e a família (. . .)” contribui para melhores resultados. Refere, ainda, o interesse manifestado pelos pais no processo de autonomia das crianças, ainda que tenha algumas dúvidas sobre a veracidade desse interesse, pois “(. . .) não sei até que ponto depois corresponde à realidade em casa”.

Quanto ao trabalho realizado com as famílias para o objetivo em análise, refere que “(. . .) trabalho propriamente entre os pais e nós escola, não há”, apesar de atribuir importância ao diálogo como meio para uma relação jardim de infância / família, o que se pode verificar na

afirmação: “(. . .) existe sim, um diálogo e uma intenção comum da maioria dos pais de dar continuidade ao meu trabalho” ou seja, tem como objetivo dar liberdade às crianças em contexto familiar para a realização independente das tarefas familiares. Considera importante comunicar e partilhar informações com as famílias tendo em vista o desenvolvimento da autonomia das crianças, mas segundo os questionários das famílias a comunicação nem sempre se verifica, visto que grande parte 11 dos inquiridos dizem receber informação sobre o trabalho realizado em sala em prol do desenvolvimento da autonomia “Às vezes” (figura 4.12), 5 referem que acontece “frequentemente”, em “Nunca” ou “raramente” temos uma resposta em cada e, apenas, uma família indica “Frequentemente”. A comunicação é fundamental para uma boa relação da família com as instituições educativas (Mata e Pedro, 2021), aspeto identificado por outros autores (Murphy et al, 2020; Silva, & Mota, 2022), apesar de as famílias expressarem a falta de comunicação entre eles e a educadora como um obstáculo a um maior envolvimento (Murphy et al, 2020).

Figura 4.12 – Informação recebida pelas famílias sobre o trabalho realizado em sala para desenvolver a autonomia.



A educadora referiu que procura motivar e incentivar as crianças a realizar as tarefas de forma independente tanto no jardim de infância como em contexto familiar, ou seja, “(...) indiretamente muita conversa com as crianças para que sejam elas em casa a querer fazer (...)”, utilizando a motivação como incentivo para a realização de tarefas autonomamente.

As observações realizadas durante a PES (DC) confirmam que a educadora valoriza o desenvolvimento da autonomia da criança nas atividades da rotina diária, de forma que as crianças compreendam a sequência de acontecimentos e, conseqüentemente, consigam agir autonomamente. A título ilustrativo refira-se na hora do acolhimento, as crianças vestem a bata sozinhas e ajudam-se umas às outras (DC, 24/Out/22), quando necessitam ir à casa de banho também o fazem autonomamente (DC, 31/Out/22). Contudo, observei que as famílias são

incluídas em poucas decisões ou opiniões no que diz respeito a atividades realizadas em sala de atividades.

A educadora referiu ainda que julga ser o excesso de zelo o grande impedimento no envolvimento das famílias no processo de autonomia das crianças, pois “(. . .) o facto dos pais darem tanto mimo às crianças e fazerem tudo o que eles querem e que as crianças pedem, é claro que isso dificulta o envolvimento das famílias no processo de autonomia das crianças.”

4.5. Valorização do envolvimento das famílias, por parte da instituição.

Segundo o projeto curricular de sala, é dada importância ao trabalho com os pais e as mães, pois a sua participação no trabalho educativo, enriquece a ação educativa que as famílias posteriormente desenvolvem em casa. Torna-se compensador tanto para as famílias, como para as crianças e equipa educativa. Já o projeto educativo de estabelecimento prevê “(. . .) estabelecer uma relação de confiança e proximidade com os pais (. . .)” (Projeto educativo, pg. 16) de forma a auxiliar no desenvolvimento das crianças.

No decorrer da prática de ensino supervisionada pude observar a colaboração das famílias em atividades alusivas ao Halloween, Dia Nacional do Pijama e a participação na festa de Natal. Ou seja, os contactos são mais estreitos nas épocas festivas, mas diariamente ocorrem de forma “casual” no período da manhã, ou em reuniões periódicas individuais marcadas pela educadora ou sempre que seja solicitado pelas mesmas. Não tendo sido possível assistir a reuniões com as famílias, durante a PES, não existe informação quanto ao que é dito e solicitado às famílias no sentido de articular JI/F na promoção da autonomia das crianças. O facto de não existir uma continuidade na relação JI/F não favorece esta relação. Estudo de Vuorinen (2021) identificou que a continuidade não só é altamente valorizada pelas famílias, como é considerada um pré-requisito para a construção de relações de confiança com os profissionais. Uma boa/continua relação de contato e comunicação com os/as educadores/as é considerada pelas famílias como fundamental no estabelecimento de uma relação de confiança com aqueles/as, pois aprendem a conhecê-los não apenas como profissionais, mas como indivíduos., mostrando interesse em colaborar com profissionais em quem confiam e com quem estabelecem uma relação de empatia (Vuorinen, 2021).

O sentido de maior satisfação das famílias na relação com o JI, por se sentirem mais próximos e incluídos na vida educativa dos filhos foi identificada por Silva e Mota (2022), o que terá, necessariamente, efeitos positivos não apenas na motivação das crianças para a

realização das atividades propostas como na valorização de todas as partes envolvidas (famílias e JI) (Francisco, 2022). Benefícios deste envolvimento foram identificados por diversos estudos como referido por Cardona et al. (2013).

4.6. Compreender o grau de autonomia do grupo

No período de observação pude verificar a pouca autonomia por parte do grupo em realizar tarefas sem a ajuda de um adulto, tanto a nível de rotinas como na realização de atividades propostas pela educadora (DC, 12/out/22).

No que diz respeito à categoria “Práticas desenvolvidas para promover a autonomia das crianças” que alude às subcategorias “Grau de autonomia do grupo” e “Estratégias da educadora para promover a autonomia” menciona que o grupo, sendo heterogéneo, “(...) têm um grau de autonomia diferentes, pois existem crianças entre os 3 e os 5 anos”, ou seja, demonstra diferentes graus de autonomia devido às diferenças de idades, ainda que refira que todas as crianças são diferentes.

Menciona que utiliza as mesmas estratégias para todas as crianças, independentemente da idade, mas espera por resultados diferentes devido ao mesmo motivo. No que diz respeito às observações efetuadas por mim, tal não se verifica, pois por vezes considera que a criança por ser mais pequena não será capaz de realizar determinada tarefa e como tal, a mesma nem é apresentada à criança (DC, 11/01/23).

Observou-se que os materiais não estão ao alcance das crianças e, portanto, não podem aceder aos mesmos de forma autónoma (DC, 17/out/22), ainda que, a educadora refira que procura motivar as crianças para que realizem as tarefas de forma independente, tais como as idas à casa de banho, ajudar “(...) a colocar os catres, as camas onde dormem, arrumar o estojo, arrumar os brinquedos, vestirem o casaco, calçar os sapatos”, pois considera que “(...) a autonomia na escola parte sempre a nível de tarefas e de rotinas”, o que não se verifica nas observações efetuadas ao longo da PES.

Afirma que tarefas básicas do quotidiano, devem ser estimuladas todos os dias de forma que as crianças possam progredir gradualmente na sua autonomia, pois são tarefas “(...) fáceis e que aos poucos eles vão ficando autónomos, se todos os dias fizerem um pouquinho”, mas uma tarefa como a distribuição do pão do lanche da manhã que poderia ser realizada pela criança, é feito por um adulto da sala, e como tal, as crianças estão sempre à espera que algo seja feito por elas (DC, 4/nov/22).

Tendo em consideração o pouco envolvimento das famílias na instituição, e não sendo prática habitual na sala onde realizei a prática de ensino supervisionada, não foi possível observar atividades promotoras da autonomia nas crianças com o envolvimento das famílias, nem proceder à sua realização, o que impossibilitou a concretização de dois dos objetivos definidos: “Desenvolver atividades promotoras da autonomia nas crianças com o envolvimento das famílias” e “Compreender como as famílias avaliam o seu envolvimento nas atividades propostas para desenvolver a autonomia das crianças”.

Considerações Finais

Nas considerações finais, última etapa deste trabalho, faço uma reflexão sobre o percurso ao longo do estudo realizado na prática de ensino supervisionada, assim como as dificuldades sentidas na sua concretização e as aprendizagens retiradas ao longo do mesmo.

O projeto de investigação tinha como finalidade pesquisar de que forma se pode promover a autonomia das crianças, envolver os pais no trabalho realizado em sala e melhorar a comunicação e colaboração dos pais.

A autonomia sempre foi uma temática que gerou interesse e curiosidade e o envolvimento das famílias tornou-se mais importante após as várias práticas no decorrer do percurso profissional bem como académico, ao longo da PES. No entanto é relevante referir que quando cheguei à sala de atividades onde iria realizar a PES, e ao longo do meu período de observação, identifiquei falta de autonomia e independência no grupo, bem como o pouco envolvimento das famílias, ao qual não era dada a devida importância.

A construção da autonomia da criança deve ser acompanhada pelo adulto, tanto pela educadora, como pelos familiares, que servem de modelo e devem encorajar e supervisionar todas as atividades, de forma que a criança se sinta segura e determinada nas suas escolhas e aprendizagens.

Conforme já referido anteriormente neste estudo, os pais são os primeiros agentes educativos e como tal, devem ser encarados como parceiros educativos numa colaboração com o jardim de infância. Portanto cabe à educadora incentivar e motivar as famílias a participarem e envolver-se nas atividades realizadas em sala. Pretende-se, assim, que os pais compreendam que o jardim de infância funciona como um contexto que promove a aprendizagem e neste caso específico, a autonomia.

Considero de extrema importância promover pequenas tarefas do quotidiano das crianças com o objetivo de desenvolver a autonomia e independência das mesmas, situação que deveria ser promovida pela instituição. Como tal, considere importante implementar este estudo de forma a verificar se existia alguma evolução no grupo após uma intervenção educativa naquele sentido.

O estudo foi realizado com um grupo heterogéneo a nível etário, portanto com crianças finalistas e, como tal, que ingressam no ensino básico no próximo ano letivo, o que poderia funcionar como estímulo ao desenvolvimento da autonomia das crianças mais novas. Todavia, das primeiras observações que despertaram atenção foi o facto de, na hora da refeição não

utilizarem faca e garfo, e por vezes a colher era utilizada no segundo prato. Verifiquei que algumas crianças, e nem sempre as mais novas, necessitavam de ajuda para o almoço, não demonstrando autonomia com os talheres ou vontade em realizá-lo sozinhas.

A autonomia não se adquire apenas nos momentos do dia-a-dia, mas do trabalho intencional do educador, ainda que as rotinas representem um papel fundamental. Ao longo do estudo pude observar a evolução do grupo no que diz respeito á autonomia dentro da sala de atividades.

A intervenção educativa ajudou a desenvolver a capacidade de utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição, aquisição de tomada de decisões a respeito das atividades mais satisfatórias, motivação em alcançar resultados de forma independente, sem qualquer ajuda do adulto, portanto, pode-se dizer que a autonomia do grupo aumentou significativamente.

No que diz respeito ao quadro das presenças, considero que o grupo em geral conseguiu adaptar-se bem ao preenchimento do mesmo, com algumas dificuldades no início por não ter a fotografia, mas que à colocação da mesma, todas as crianças foram capazes de marcar a presença sem a ajuda de um adulto, o que me permitiu observar o sentido de entreaajuda face aos pares menos autónomos.

Tanto a introdução dos talheres como o quadro das presenças, tiveram bons resultados de modo geral, no entanto, seriam bem mais positivos, num espaço de tempo maior, aquando de uma melhor adaptação por parte das crianças, às rotinas da sala.

Atividades de rotina como, arrumar os brinquedos, ir à casa de banho, vestir e despir, utilizar os talheres, etc, devem ser realizadas pela criança sem interferência do adulto. As crianças devem ser estimuladas de forma a adquirirem segurança e liberdade para continuar as suas conquistas.

A minha prática teve como principal objetivo apoiar e acompanhar o desenvolvimento da autonomia em pequenas tarefas na sala. Considero, portanto, que obtive resultados positivos, tendo o grupo atingido alguma autonomia, sendo que é algo que vai sendo construído gradualmente.

Julgo importante deixar a criança aprender com a prática, visto que tudo na vida é assim. Só a praticar conseguimos melhorar o nosso desempenho em qualquer atividade nova que introduzimos na nossa vida, sendo que posteriormente conseguimos realizar atividades cada vez mais complexas e assim construir o nosso conhecimento e desenvolvimento. Independentemente da idade devemos permitir acesso a novas atividades, sem pressão de obter os mesmos resultados, mas eventualmente as crianças começam a perceber o sistema e desenvolvem novas capacidades.

Este estudo reforçou o reconhecimento de que a autonomia das crianças deve ser trabalhada desde tenra idade, e desenvolve-se através de várias estratégias que podem ser implementadas no jardim de infância ou em contexto familiar, ou seja, com o incentivo do adulto.

Um dos objetivos era desenvolver atividades promotoras da autonomia nas crianças com o envolvimento das famílias, o que não foi possível. Tendo em consideração que, o envolvimento das famílias, não era prática habitual nesta sala e o período de observação e aquisição de dados demorou algum tempo, posso referir que me deparei com um obstáculo na realização deste estudo e que se prende com o tempo insuficiente para a realização do mesmo. Como tal, fui obrigada a reajustar a investigação e optei por conceber e desenvolver estratégias para promover a autonomia das crianças, mas sem a participação ativa das famílias como previsto inicialmente. Este é um limite do estudo, contudo, considero este tema de grande interesse e teria resultados diferentes se existisse mais tempo para o concretizar, pois seria possível chegar às famílias e incentivá-las a participar e colaborar, o que tornaria este estudo mais rico e significativo.

Como futura profissional de educação pretendo acreditar nas crianças e nas suas capacidades, motivá-las para superar desafios, incentivá-las a não desistir, valorizar as suas tentativas, reconhecer os seus sucessos de forma a sentirem-se confiantes e desenvolverem competências sem a ajuda do adulto e, portanto, tornarem-se autónomas.

Para finalizar é importante referir que este estudo e as aprendizagens realizadas durante a PES fizeram-me crescer como profissional. Em particular o estudo realizado, as entrevistas e até mesmo por toda a estruturação do documento contribuíram para o meu crescimento como profissional, mostrando a relevância de ter uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática. Esta postura permite ao educador melhorar a forma de atuar enquanto profissional de educação de infância, para uma educação de excelência. Esta forma de trabalhar contribui, igualmente, para o seu desenvolvimento profissional.

Bibliografia

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, A. S. (2019). *"Já sou capaz de...": Promoção e desenvolvimento da autonomia em jardim-de-infância - Um estudo num contexto pedagógico de movimento da escola moderna*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10933>
- Alves, C. (2021). *A promoção da autonomia de crianças em contexto de educação de infância: conceções*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14447>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Beiras, A., Duarte de Souza, C., Chiesa, A. M., Falleiros de Mello, D., Macana, E. C., Comim, Szymanski, H., Fracolli, L. A., Linhares, M. B. M., Barroso, R. G., Machado, C., Verissimo, M. R., Zornig, S. M. A., Didonet, V. (2015). *Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil (parentalidade em foco)*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. https://issuu.com/fmcsv/docs/fundamentos_familia
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Calleja, J. R. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 109-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047>
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia de educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, III*. <http://hdl.handle.net/10400.21/3117>
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardona, M., Piscalho, I., Uva, M., Luis, H., & Tavares, T. C. (2013). *Toddler Projeto Envolvimento parental na educação das crianças pequenas*. Viseu: PsicoSoma. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler_book_PORT_no_v_UV1.pdf
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Côtè-Lecaldare, M., Joussement, M., & Dufour, S. (2016). How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study with Childcare Educators. *Early Education and Development*, 822-840. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148482>
- Dias, I. (2015). *Sociologia da Família e do género*. E. Pactor

- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. (2002). *School, Family and Community Partnerships - Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*, 33.
- Formosinho, J., & Passos, F. (2020). Jornadas de envolvimento parental em creche: Um estudo longitudinal. *Educação Unisinos*, 24. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.14/60747663>
- Francisco, D. S. (2022). *Envolvimento Família/Jardim de Infância*. [Manuscrito não publicado] Departamento de Formação de Educadores e Professores - Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42077>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Galvão, J., & Marques, R. (2018). Como envolver os pais nas práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico?. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 6,(1), 37-46. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16108/14357>
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. [Manuscrito não publicado] Instituto Superior de Educação e Ciências, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19161>
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, 16-18. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-97>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. *Educating Young Children*, 13-41. https://trinitypreschoolsc.org/wp-content/uploads/Active_Learning_The_Way_Children_Construct_Knowledge-1.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>
- Luís, J. d., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador da infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 521-531. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação / Direção-

- Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 57-68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Morais, I. (2020). *Apoio à autonomia e desenvolvimento da autorregulação: Experiências em contexto de creche*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/130953>
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O., & Cann, W. (2020). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 46(1) 93–106. <https://doi.org/10.1177/1836939120979067>
- INE (2022). Censos 2021 Resultados Definitivos - Portugal. INEM. Disponível:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=65586079&PUBLICACOESmodo=2
- Oliveira, I. C. (2021). *A criança como agente e sujeito do processo educativo: Reflexo(s) das escolhas das crianças nas suas aprendizagens e desenvolvimento numa sala de pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14495>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmed Editora, S.A.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ribeiro, N. V., & Bessia, J. F. (n.d.). As contribuições da família para o desenvolvimento da criança na educação infantil.
http://www.faacz.com.br/portal/conteudo/iniciacao_cientifica/programa_de_iniciacao_cientifica/2015/anais/as_contribuicoes_da_familia_para_o_desenvolvimento_da_crianc_a.pdf
- Silva, A. R. G. & Mota, L. (2022). A Família Envolve-se no Jardim de Infância. Perceções dos Atores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 56, 1-16. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/11099/8842>
- Silva, M., Farenzena, R. (2012). *Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania*. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Participa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Autonomia%20no%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf>
- Sintra, A. P. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Almada: Instituto Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/23886>

- Silva, C. R., & Kaulfuss, M. A. (n.d.). A importancia da familia na educação infantil. *Revista Cientifica Eletronica de Ciencias Aplicadas da FAIT*.
http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf
- Salvador, V. P. (2013). *Participação e envolvimento das familias no jardim de infãncia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório da Universidade do Algarve.
<http://hdl.handle.net/10400.1/6916>
- Cunha, M. V. (1994). *John Dewey: Uma filosofia para educaçoes em sala de aula*. Vozes.
<https://professorarnon.com/medias/documents/280220201101.pdf>
- Vuorinen, T. (2021). 'It's in my interest to collaborate ...' – parents' views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, 191:16, 2532-2544.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1722116>
- Wall, K. Cunha, V., & Ramos, V. (2014). Capítulo 2 - A evolução das estruturas domésticas em Portugal, 1960-2011. In Delgado, A. & Wall, K. (coord.)(2014). *Famílias nos Censos 2011. Diversidade e mudançã*. ICS/INE.
https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2015/FamiliasCensos2011_a.pdf

Apêndices

Apêndice I – Autorização para a publicação de fotografias e produções das crianças



Autorização para a publicação de fotografias e produções das crianças

Olá, mamãs e papás,

Sou a Nádia Gonçalves e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação na Universidade do Algarve. No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do mestrado acima referido, irei realizar a minha prática na sala de atividades “Planetas Divertidos” no Jardim de Infância em Loulé.

Como avaliação desta unidade curricular, tenho de realizar um portefólio reflexivo para fins académicos da minha prática. Nesse sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de fotografias às produções do seu educando das atividades realizadas por mim durante a prática.

Estas fotografias serão efetuadas em contexto de sala de atividades e em grande plano para que o rosto da criança não seja reconhecível e em casos de rosto visíveis, estes serão pixelizados.

Importa ainda realçar, que os dados pessoais das crianças não serão divulgados. Em anexo encontra-se a respetiva autorização, pelo que agradeço a sua colaboração para o preenchimento da mesma.

Obrigada pela sua atenção!

Aluna estagiária

Educadora cooperante

Apêndice II – Questionário às famílias



- QUESTIONÁRIO -

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O objetivo do estudo centra-se no envolvimento das famílias na promoção da autonomia das crianças em contexto de educação pré-escolar.

Leia atentamente o que lhe é pedido e responda por favor com veracidade. As respostas ao presente questionário são anónimas e apenas servem para fins académicos.

A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento deste estudo, pelo que, desde já, agradeço a sua participação e disponibilidade.

Obrigada pela atenção
Nádia Gonçalves

1. **Género:** Masculino Feminino

2. **Idade:** _____ anos

3. **Parentesco com o educando (assinale com uma cruz a resposta):**

Mãe Pai Outro _____

4. **Habilitações literárias (assinale com uma cruz a resposta):**

1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário

Ensino Superior

5. **Profissão atual:** _____

6. **Qual a idade do seu/sua filho(a):** 3 anos 4 anos 5 anos

7. **Concorda que as crianças entre os 3 e os 5 anos são demasiado pequenas para realizar tarefas do dia-a-dia? (ex. vestir, comer, limpar/arrumar o quarto) (assinale com uma cruz apenas uma resposta):**

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

8. A partir de que idade a criança deve começar a realizar tarefas básicas sozinha? (assinale com uma cruz a resposta)

3 anos 4 anos 5 anos 6 anos 7 anos +7 anos

9. Considera importante realizar atividades no jardim de infância para desenvolver a autonomia das crianças? (assinale com uma cruz apenas uma resposta)

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Bastante importante
- Muito importante

10. Recebe informação sobre o trabalho que é realizado na sala do seu filho(a) para desenvolver a sua autonomia? (assinale com uma cruz apenas uma resposta)

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

11. A autonomia da criança é incentivada no dia a dia na família (assinale com uma cruz apenas uma resposta):

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Muito frequentemente

12. Indique as atividades que a criança consegue realizar?

Comer sozinho/a Utilizar os talheres corretamente Escovar os dentes
 Arrumar os brinquedos Vestir a roupa sozinho/a Limpar-se na casa-de-banho
 Lavar as mãos Não deixar a roupa no chão depois de a tirar
Outras Quais? _____

13. Se respondeu negativamente à questão 11, indique porquê?

14. A criança tem poder de decisão nas rotinas do dia-a-dia? Que roupa vestir ou quais as brincadeiras que quer, por exemplo? (assinale com uma cruz apenas uma resposta).

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Muito frequentemente

15. A criança é envolvida nas decisões familiares? (ex. que programa de TV ver, onde gostaria de ir passear, como gostaria de decorar o quarto)? (assinale com uma cruz apenas uma resposta)

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Muito frequentemente

16. O mobiliário disponível em casa, permite que a criança consiga aceder aos brinquedos, jogos, livros e/ou material para pintar/desenhar de forma autónoma?

Sim Não

17. Que estratégias utiliza para promover a autonomia no seu filho(a)?

Conta histórias para abordar o tema

Pede para realizar pequenas tarefas de casa

Pede a sua opinião

No quarto da criança o mobiliário permite-lhe aceder aos brinquedos

Dá os parabéns sempre que ela faz uma tarefa de forma autónoma

Deixa a criança fazer as suas escolhas

Outro _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Nádia Gonçalves

Apêndice III – Guião de entrevista à educadora cooperante



Tema: Promover a autonomia das crianças na educação pré-escolar envolvendo as famílias

Objetivo Geral	O objetivo do estudo centra-se no envolvimento das famílias na promoção da autonomia das crianças em contexto de educação pré-escolar.	
Apresentação	A presente entrevista enquadra-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada e insere-se no trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.	
Blocos	Objetivos	Questões
A – Caraterização da entrevistada	⇒ Conhecer dados pessoais e profissionais da entrevistada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância? 2. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? 3. Qual a sua formação?
B – Perceções sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido para promover a autonomia em contexto de educação pré-escolar	⇒ Compreender como as famílias se envolvem nas atividades desenvolvidas em sala para promover a autonomia das crianças; ⇒ Perceber a importância da promoção da autonomia por parte das famílias.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião em relação à participação das famílias nas atividades desenvolvidas em jardim de infância? 2. Considera importante a promoção da autonomia em contexto familiar? 3. Tem conhecimento se os pais estimulam a autonomia das crianças? 4. De que forma o envolvimento das famílias contribui para a promoção da autonomia? Pode dar alguns exemplos?

<p>C – Práticas desenvolvidas para promover a autonomia com o grupo de crianças</p>	<p>⇒ Conhecer o grau de autonomia do grupo;</p> <p>⇒ Saber como é promovida a autonomia das crianças pela educadora</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como avalia a autonomia do grupo de crianças da sua sala? Que dificuldades identifica. Pode dar exemplos? 2. De que forma promove a autonomia das crianças na sala? Pode dar exemplos? E fora da sala? Pode dar exemplos? 3. As estratégias são as mesmas para todo o grupo de crianças ou define estratégias diferentes? Porquê? Pode dar exemplos?
<p>D – Práticas para envolver as famílias na promoção da autonomia das crianças</p>	<p>⇒ Perceber qual o nível de envolvimento das famílias no jardim de infância.</p> <p>⇒ Compreender quais as estratégias utilizadas para envolver os pais na construção da autonomia das crianças</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Segundo alguns estudos, uma maior cooperação entre a família/jardim de infância facilita não só o trabalho da educadora como também o valoriza. Concorda? Porquê? 5. Como avalia a participação, em geral, das famílias ao nível da promoção da autonomia das crianças? 6. E as famílias deste grupo de crianças? 7. Existe algum trabalho de coordenação com as famílias no sentido de darem continuidade ao seu trabalho no que diz respeito à autonomia das crianças? Pode dar alguns exemplos? 8. Quais as estratégias utilizadas para promover a participação dos pais? Exemplos? 9. Quais as principais dificuldades que sente em envolver as famílias no trabalho que faz para promover a autonomia das crianças?
<p>Agradecimentos</p>	<p>Agradecimento pela colaboração e disponibilidade</p>	

Apêndice IV – Entrevista às crianças



Pergunta	Respostas					
Quantos anos tens?						
Na tua casa comes sozinho?						
Quem te ajuda?						
Utilizas o garfo, a faca e a colher?						
E porque não?						
Lavas os dentes sozinho?						
Vestes a roupa sozinho?						
E onde pões a roupa suja?						

Consegues ir buscar os teus brinquedos sozinho?						
Ajudas a mãe e o pai lá em casa?						
O que fazes para ajudar?						
O que gostavas de fazer para ajudar?						

Apêndice V – Quadro de categorização da entrevista à educadora cooperante

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
1. Caracterização da entrevistada	1.1. Percurso Profissional	<p>“Exerço esta profissão há 28 anos”</p> <p>“Trabalho nesta instituição há 25 anos”</p>
	1.2. Formação Contínua	<p>“Licenciatura em Educação Pré-Escolar e pós-graduação em Intervenção Precoce.”</p>
2. Perceções sobre o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido em pré-escolar	2.1. Importância do envolvimento das famílias.	<p>“A participação das famílias nas atividades desenvolvidas e no dia-a-dia no jardim de Infância, no meu ver, é sempre muito importante.”</p> <p>“Deve haver uma colaboração sempre entre a família e a escola.”</p> <p>“(…) é difícil para nós escola promovermos a autonomia da criança se em casa não existir uma continuidade daquilo que fazemos no nosso trabalho e no nosso dia-a-dia.”</p> <p>“É muito importante, desde cedo o papel das famílias na autonomia.”</p> <p>“Mas não acredito que haja uma continuidade, poderão fazer uma vez por outra.”</p>
	1.1. Envolvimento das famílias na promoção da autonomia	<p>“Segundo conversa que nós temos com os pais (...) eles estimulam a autonomia dos seus filhos.”</p> <p>“(…) no dia-a-dia não se verifica assim tao concretamente essa situação.”</p> <p>“(…) arrumar os brinquedos, ajudar a mãe ou o pai a pôr a mesa, tentarem que eles se vistam/disparam e se calcem sozinhos, ir à casa-de-banho (...) tarefas que são fáceis e que aos poucos eles vão ficando autónomos, se todos os dias fizerem um pouquinho.”</p>

<p>3. Práticas desenvolvidas para promover a autonomia das crianças</p>	<p>3.1. Grau de autonomia do grupo</p>	<p>“(…) tenho um grupo heterogéneo, logo têm um grau de autonomia diferente pois existem crianças entre os 3 e os 5 anos.”</p> <p>“Claro que as crianças de 3 anos são diferentes a nível da autonomia das crianças de 5 anos, mas nem sempre.”</p> <p>“Depende da criança, porque todas as crianças são diferentes”</p> <p>“(…) tenho crianças de 3 anos que são mais autónomas que crianças de 5 anos”</p>
	<p>3.2. Estratégias da educadora para promover a autonomia</p>	<p>“Motivá-los todos os dias para que eles façam as tarefas sozinhos”</p> <p>“(…) vão à casa de banho sozinhos, ajudem a colocar os catres, as camas onde dormem, ajudem a levantar.”</p> <p>“Arrumar o estojo, arrumar os brinquedos.”</p> <p>“(…) a autonomia na escola parte sempre a nível de tarefas e de rotinas.”</p> <p>“(…) vestirem o casaco, (…) serem eles a despir o casaco, a calçar as meias com que fazem ginástica (...), calçar os sapatos.”</p> <p>“Eu utilizo as mesmas estratégias, independentemente da idade.”</p> <p>“Há crianças de 3 anos que conseguem atingir muito mais facilmente determinados objetivos do que crianças de 5”</p>
<p>4. Práticas de envolvimento das famílias na promoção da autonomia das crianças</p>	<p>4.1. Envolvimento das famílias no jardim de infância</p>	<p>“Sempre que há uma boa coordenação entre a escola e a família, os resultados são sempre os melhores, facilitando o trabalho de ambos.”</p> <p>“Neste grupo existem alguns pais pouco preocupados com essa parte mas a maioria dos pais, pelo menos no dialogo e nas conversas que nós temos manifesta interesse no processo de autonomia dos seus filhos.”</p>

		<p>“Manifestam interesse, não sei até que ponto depois corresponde à realidade em casa.”</p>
	<p>4.2. Estratégias da educadora para envolver as famílias</p>	<p>“(…) existe sim, um diálogo e uma intenção comum da maioria dos pais de dar continuidade ao meu trabalho.”</p> <p>“(…) os pais estão sempre de acordo e concordam e manifestam-se interessados em participar.”</p> <p>“Pedir-lhes para que deixem os filhos colaborar nas tarefas de casa, na arrumação dos brinquedos, no calçar os sapatos para que não sejam sempre os pais a fazê-lo.”</p> <p>“(…) indiretamente muita conversa com as crianças para que sejam elas em casa a querer fazer, nós aqui motivarmos as crianças para quando chegar a casa serem eles a pedir aos pais para fazer, porque trabalho propriamente entre os pais e nós escola, não há.”</p> <p>“(…) o facto dos pais darem tanto mimo às crianças e fazerem tudo o que eles querem e que as crianças pedem, é claro que isso dificulta o envolvimento das famílias no processo de autonomia das crianças.”</p>

