

UNIVERSIDADE ABERTA



**COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E ORIENTAÇÕES
CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO ENTRE PORTUGAL E ALEMANHA**

Sandra Patrícia Viana Monteiro

2016



Resumo

A presente dissertação centra-se no desenvolvimento das competências cognitivas, sócio emocionais e pessoais no pré-escolar, partindo de um conjunto de orientações específicas determinadas por dois sistemas educacionais distintos, um português e outro alemão.

A investigação foi realizada no ano letivo de 2014/2015, com o objetivo de analisar o desenvolvimento de competências em dois estabelecimentos de educação pré-escolar: um jardim infantil que promove a pedagogia Waldorf em Portugal, e uma das instituições do ICP (Centro para a inclusão, integração e promoção multicultural), o Kinderhaus em Westpark - Integrative Kinderförderung GmbH na Alemanha.

Esta comparação analisa por um lado as diretrizes curriculares de ambos os contextos no processo de ensino e aprendizagem a partir do nível pré-escolar no que concerne o desenvolvimento de habilidades cognitivas; e por outro, o impacto das emoções sobre a aprendizagem das crianças.

O desenho metodológico da pesquisa foi o estudo de caso comparativo em duas instituições.

Os resultados demonstram que existe diferenciação de currículos no contexto europeu e que a regulação das emoções constitui um factor pertinente para que outras competências possam ser desenvolvidas.

Palavras-chave: Pré-escola, currículo, processos de ensino-aprendizagem, *competência, emoções.*



Abstract

This research focuses on the verification of the degree of development of cognitive, socio-emotional and personal basic skills in preschool, which allow the child to perform certain tasks requested by two diverse educational systems (the Portuguese and the German), with specific guidelines. The research took place in the academic year 2014/2015, and intended to analyze the formation of skills and its development in two early childhood education institutions: the Kindergarten St. George in Portugal, which follows the Waldorf pedagogy, and one of ICP's institutions (Centre for multicultural inclusion, integration and promotion) home Kinderhaus am Westpark - Integrative Kinderförderung GmbH in Germany.

This comparison aims firstly to analyze the curriculum guidelines of both contexts particularly regarding the teaching and learning processes at the pre-school level in the development of cognitive, social, personal skills; and secondly the impact of emotions on the learning processes of children.

The methodological design of the research was the comparative case study in two institutions.

The results show that there is differentiation of curricula on the European stage and that the regulation of emotions is a relevant factor for other competencies can be developed.

Keywords:

Early childhood education, curriculum, learning processes, competencies, emotions.



Agradecimentos

Para elaborar este estudo várias foram as pessoas em Portugal e na Alemanha que me aliciaram e apoiaram para uma temática que, apesar de atual e interessante, exigiu todo o meu esforço para a sua realização devido à mudança para Munique, por questões profissionais, o que ampliou o meu conhecimento e experiência na área da educação. Por isso, agradeço a todos aqueles que me apoiaram desde o brotar de ideias para a elaboração do projeto e toda a investigação.

Gostaria, no entanto, de agradecer especialmente à minha maravilhosa orientadora, Daniela Barros, que se encontrou sempre presente fosse no moodle, facebook ou Skype para me apoiar e motivar a refletir, a investigar e, sobretudo, a ensinar a focar e organizar as ideias que não paravam de disparar dentro da minha cabeça, auxiliando na estrutura organizativa. Quero ainda agradecer por me estimular a escrever um artigo para um congresso internacional, em Sevilha, intitulado “Expressão e Comunicação Emocional”, que me permitiu descobrir uma nova área que gostaria de explorar.

A minha gratidão vai em especial para a excelente e brilhante coordenadora deste mestrado, Doutora Isolina Oliveira, que foi uma professora exemplar, permitindo enriquecer a minha aprendizagem através da sua orientação estimuladora guiada por um “olhar de cima.” Também estou grata à Doutora Filipa Seabra, uma das autoras das Orientações Curriculares, pela sua prestabilidade em me auxiliar na correção da grelha de observação, e ao Departamento de Educação e Ensino a Distância em geral, cujas disciplinas enriqueceram o meu conhecimento e intensificaram o meu interesse pela área da educação.

Agradeço ainda à direção das instituições educativas em Portugal e em Munique, especialmente ao Dr. Rzeppa, que com o seu pensamento perspicaz e original me conduziu a novas descobertas, levando-me ao constante questionamento, para além de estar eternamente grata, pela oferta de emprego que me possibilita evoluir como ser humano e ampliar o conhecimento na área da inclusão multicultural. O meu agradecimento vai ainda para a sábia e encantadora Diretora Doutora Paula Martinez, que me mostrou quanto importante é o calor humano, através de uma visão diferente de encarar o pré-escolar, demonstrando quão maravilhoso e harmonioso pode ser um palco infantil,

Muito carinhosamente, agradeço aos meus pais, à minha querida amiga Liliana Garcia pelo seu carinho, paciência e força, para conseguir gerir o tempo para eu finalizar a investigação no prazo estipulado.

A todos estou muito agradecida.

Índice

**DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF^a DR.^a DANIELA MELARÉ VIEIRA
BARROS** ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ACRÓNIMOS	XII
CAPÍTULO 1. O PRÉ-ESCOLAR: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES, OBJETIVOS E PARÂMETROS PORTUGUESES E ALEMÃES	7
1.1 A EDUCAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR HOJE	7
1.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR: PARÂMETROS PORTUGUESES E ALEMÃES.	13
JARDIM INFANTIL DA PONTE	15
CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NO PRÉ-ESCOLAR	23
2.1 O SIGNIFICADO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	23
2.2. TENDÊNCIAS E PERSPETIVAS DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ATUAL: DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE À AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS.	28
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	47
3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	47
3.2. DESIGN DO ESTUDO	52
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	55
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DO TRABALHO DE CAMPO	56
3.4.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	56
3.4.2. OBSERVAÇÃO	56
3.4.3. ANÁLISE DOCUMENTAL	57
3.5. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	57
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
4.1. OS RESULTADOS E DISCUSSÕES DA COMPARAÇÃO DOCUMENTAL	59
ALEMANHA	59
PORTUGAL	63
4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	66
4.3. RESULTADOS DA OBSERVAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS EM CAMPO	82
4.3.1.OBSERVAÇÃO NA ALEMANHA	83
4.3.2. OBSERVAÇÃO EM PORTUGAL	89
CAPÍTULOS 5.COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL E NA ALEMANHA	97
5.1. SOBRE AS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA BAVIERA	97
5.1.1.A INCLUSÃO MULTICULTURAL NA ALEMANHA	98
5.1.2. A CONCEÇÃO ESPAÇO TEMPORAL NA APRENDIZAGEM	100

5.1.3. A COMPETÊNCIA EMOCIONAL COMO O PILAR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	101
5.1.4. A IMPORTÂNCIA DO SUPERVISOR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS	103
5.2. AS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM PORTUGAL	104
5.2.1. IMPACTO DAS EMOÇÕES NO S. JORGE, ALFRAGIDE	105
<u>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	108
<u>REFERÊNCIAS</u>	119

Índice de Figuras

Quadro 1: Tipos de Ensino Pré- Escolar em Portugal: orientações pedagógicas e competências	15
Quadro 3. Comparação entre currículo do ensino pré-escolar em Portugal e na Baviera	18
Quadro 4- Ideias, Teorias Pedagógicas e Orientações para as Teorias e Métodos de Aprendizagem no Contexto Português	29
Quadro 5. Ideias, Teorias Pedagógicas e Orientações para as Teorias e Métodos de Aprendizagem no Contexto Alemão	31
Quadro 6. Competências Pessoais, Socio-Afetivas e Cognitivas na Educação Infantil e Pré-Escolar na Baviera.	37
Quadro 7- Competências na Educação Infantil: Pessoais, Sociais-Afetivas e Cognitivas em Portugal.....	42
Quadro 8: Pré-requisitos para a frequência do ensino básico na Baviera	61
Quadro 9. Caracterização da amostra/Educadoras	67
Quadro 10- Caracterização do grupo e espaço	69
Tabela 11. Caracterização das Orientações Curriculares do EPE para o Desenvolvimento das Competências (Alemanha).....	70
Tabela 12. Caracterização das Orientações Curriculares do EPE para o Desenvolvimento das Competências – Portugal	74
Quadro 13 - Competências mais rápidas a desenvolver e orientações para aprendizagem na Alemanha e em Portugal.....	77
Quadro 14 - O impacto do emocional e as atividades para desenvolver a competência emocional nos EPE.....	78
Quadro 15. Observação em campo em Munique	83
Quadro 16- Observação em campo em Portugal	90

Acrónimos

AVBAYKIBIG- Bayerischen Kinderbildungs-und Betreuungsgesetzes- Lei-Quadro Educação e Assistência infantil na Baviera),

EPE-Educação Pré- Escolar

FENPROF-Federacao Nacional dos Professores

IFP- Instituto Estatal de Educação Infantil

ICP- Integrationszentrum/centro de integração

ISB- Instituto Estatal de Qualidade Escolar e Investigação Educacional

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico)

PISA- Programme for International Student Assessment)

PQB- Sistema de qualidade na pedagogia infantil no EPE.

PERIK- Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag/ Desenvolvimento positivo e resiliência no quotidiano do Jardim infantil

SAC- Avaliação Alternativa: Sistema de Acompanhamento das Crianças

SISMIK- Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (comportamento e interesse pela língua para crianças em contexto de emigrantes em instituições infantis).

SELDAK- Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsende Kindern/ desenvolvimento e literacia em crianças nativas da Alemanha.

(tradução realizada pela investigadora)

Introdução

A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver
Hannah Arendt

A presente investigação centra-se no grau de desenvolvimento das competências básicas cognitivas, sócio-afetivas e pessoais no pré-escolar, que permitem à criança realizar determinadas tarefas, requisitadas pelos respectivos sistemas educativos, com orientações específicas. A investigação decorreu no ano lectivo de 2014/2015, onde se pretendeu analisar a forma de desenvolvimento de competências entre dois estabelecimentos de Educação Pré-escolar: um em Portugal e outro na Alemanha.

Esta comparação tem como objetivo analisar as orientações curriculares de ambos os contextos no processo de ensino e aprendizagem do nível pré-escolar no âmbito do desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais.

O estudo de caso comparativo foi realizado em duas instituições.

- Caso 1: Instituição IKF (promoção de crianças integrativas) – constituída por um conjunto de grupos, creches, jardins-escola e pré-escolas que são integrados na Kinderhaus em Munique. Espaço que promove a inclusão de crianças em estado de emigração de variados países.
- Caso 2: Jardim Escola S. Jorge em Lisboa, Portugal, que segue a pedagogia Waldorf.

Consideramos dois conceitos pedagógicos distintos, por lado em Portugal uma instituição pedagógica que defende uma educação de liberdade focada no pressuposto que a criança desenvolva o físico, espiritualidade e o anímico dentro dos parâmetros de Rudolf Steiner. Por outro lado, temos uma instituição integrativa que aposta em princípios pedagógicos que defende como prioridade de desenvolver em crianças multiculturais a competência emocional ancorada à teoria do apego e a língua alemã.

A escolha de ambas instituições, cuja pedagogia parece se diferenciar substancialmente, prende-se ao facto de ambas instituições promoverem a competência emocional. Por um lado, na Baviera temos um currículo que inclui a competência emocional a desenvolver e a pedagogia Waldorf que aposta em preceitos que destaca a importância do campo emocional que terá um papel preponderante na presente investigação. No que refere à instituição em Munique é o local onde exerço a minha profissão de coordenadora pedagógica daí ser esta uma das eleitas para o estudo.

Pretendeu-se descrever, analisar, investigar e compreender, com minúcia e de modo comparativo como se processa a aprendizagem da criança perante um conjunto de fatores entre duas instituições com conceitos distintos provindas do palco Europeu.

A triangulação metodológica foi realizada e constituída por tres instrumentos utilizados, são eles:

- um inquérito por questionário, feito aos educadores de ambas as instituições, com qual se pretendeu compreender como se processa a aquisição das competências; a influência das orientações curriculares, os contextos pedagógicos e quais as competências que mais facilmente se adquirem.
- uma grelha de observação das aulas, que teve o intuito de completar uma leitura mais precisa do desenvolvimento das competências e as orientações curriculares durante as atividades de ensino-aprendizagem.
- e análise da documentação, concedendo ênfase ao currículos pré- escolares atuais em Munique e em Portugal.

A reflexão compreendeu:

- 1) As orientações curriculares, o conceito de educação e a avaliação que promove cada instituição.
- 2) As especificidades pedagógicas, didáticas e metodológicas que conduzem ao desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e pessoais.
- 3) Explicitação da diversidade de meios e contextos, como um fator pertinente para o conhecimento da criança no palco Europeu, tendo sempre em conta o quadro

comparativo, dos objetivos, papéis e funções, em articulação com os processos de ensino e aprendizagem, cognição e avaliação.

Por falta de disponibilidade, tanto temporal, como espacial, devido a motivos profissionais não iremos centralizar a investigação em todas as competências, previstas nos documentos acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (em Portugal, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97, e na Alemanha, “Das Bayerische Kinderbildungs und-betreuungsgesetz (BayKiBiG). 2005) como foi o caso das motoras, mas estas serão referidas substancialmente quando o estudo as considerar uma mais-valia para a investigação.

É essencial perceber que fatores decisivos poderiam existir para o desenvolvimento das competências cognitivas e pessoais e sócio-afetivas das crianças, equiparando meios e contextos, numa base de se retirar ilações, articulações e estabelecer diferenças: tanto a nível pedagógico como didático, de modo a facilitar o entendimento e a compreensão do desenvolvimento das competências das crianças.

A partir do objetivo geral respondemos à seguinte pergunta de investigação:

- Quais são e como são desenvolvidas as *Orientações curriculares: pedagógicas, didáticas e metodológicas do EPE* em ambos os contextos (Portugal e Alemanha) no processo de ensino e aprendizagem do nível pré-escolar?

Assim, esta investigação teve como objetivos específicos:

- ✓ Comparar as orientações curriculares: pedagógicas, didáticas e metodológicas do EPE de Portugal e o EPE na Alemanha.
- ✓ Explicar a natureza da orientação e os princípios pedagógicos em ambos os EPE
Identificar tipologias de práticas didáticas e pedagogias diversas.
- ✓ Identificar os parâmetros de avaliação aplicados nas EPE.

A partir deste parâmetro formularam-se as seguintes questões gerais de investigação:

-
- Que habilidades pessoais, cognitivas e sócio afetivas são desenvolvidas no pré-escolar e que impacto têm as emoções sobre a aprendizagem em grupo?
 - Em que que circunstâncias o lúdico, as atividades entre pares e a inovação (tecnológica) contribuem para um maior sucesso cognitivo e social em ambos EPE?
 - Em que se distinguem os Supervisores/Educadores entre ambos EPE durante o processo de ensino- aprendizagem e na avaliação?
 - Que afinidades pedagógicas se registam entre ambas as instituições?

Nestes termos, a investigação pretende implementar novos conhecimentos científicos e redes de conhecimento no palco europeu ao estabelecer contacto com duas realidades e adquirir novos saberes a partir do contextos diferenciados, sobretudo, no campo intercultural que desenha a Alemanha, para se poder compreender e melhorar os processos de ensino-aprendizagem salientando-se a crescente importância das emoções no campo da educação.

Disposição

A investigação divide-se em cinco capítulos e conclusão que se interligam com o objetivo de responder ao propósito do estudo. Inicialmente encontram-se dois capítulos de referencial teórico. O primeiro capítulo intitulado *O pré-escolar: tendências pedagógicas e curriculares, objetivos e parâmetros portugueses e alemães*, inclui duas secções: *A educação pré-escolar na atualidade*, que explana de uma forma geral, a realidade vigente europeia do que é o pré- escolar nos tempos de hoje, os parâmetros exigidos, o educar na contemporaneidade e a influências das dinâmicas contextuais; e a segunda secção, *Tendências pedagógicas e curriculares da educação pré-escolar: parâmetros portugueses e alemães*, foca-se nos países onde se desenvolveu o estudo, explanando o funcionamento do sistema, as tendências, inovações pedagógicas e conceitos, diferentes didáticas e desenvolvimentos curriculares, e seus objetivos, o diferentes significados de ser educador e supervisor, ou seja, todo o manancial conceptual que constitui o pré-escolar na nossa atualidade.

O segundo capítulo teórico as *Competências transversais (organizadas por cognitivas, sociais, pessoais e emocionais para uma melhor visibilidade do leitor)_no pré-escolar*, centra-se na definição do conceito de competências em ambos países, num contexto pós

moderno; a influência da economia, poder político e social, onde vários fatores se interligam como motor de poder europeu e, sobretudo a influencia que as empresas exercem sobre a educação na introdução de termos como as competências e teorias de aprendizagem que sustentam a possibilidade do adquirir de certas habilidades.

O terceiro capítulo esclarece a metodologia da investigação, onde é explicado o design de estudo, a aplicação dos instrumentos e os processos inerentes à recolha de dados.

O quarto capítulo explica os resultados da recolha de dados e descreve o trabalho em campo: os procedimentos aplicados em dois contextos que se inserem em meios distintos, as respostas e observações realizadas e, finalmente, a discussão da análise dos dados.

O quinto capítulo explana numa síntese crítica as descobertas alcançadas a partir dos resultados da triangulação de instrumentos aplicados na investigação.

Nas conclusões, pretendeu-se responder à questão global que compreende a investigação, tal como ainda às questões e objetivos gerais e específicos.



Capítulo 1. O pré-escolar: tendências pedagógicas e curriculares, objetivos e parâmetros portugueses e alemães

O primeiro capítulo descreve a *a educação pré-escolar na atualidade* europeia, os princípios requeridos, o educar na nossa contemporaneidade, as influências das dinâmicas contextuais, tal como as tendenciais pedagógicas e curriculares no tempo de hoje, sobretudo, que abrangem o espaço português e alemão.

1.1 A educação no pré-escolar hoje

“*Bildung*”, (educação, aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento integral do ser humano) tornou-se a palavra-chave e a orientação para uma sociedade nomeada por Fuhrmann (2003) como “*Experience society*”, devido às dinâmicas que transformaram a nossa realidade, exigindo do ser humano a constante adaptação à inovação e às diversas possibilidades que o mundo real oferece. Um conjunto de projetos institucionais, profissionais e pessoais devem orientar o ser para um futuro promissor. Os aspetos históricos, políticos, económicos, tecnológicos, as mudanças sociais, as estruturas familiares, a emigração ou as interações culturais; todas causam um grande impacto na educação. A partir do momento pré-escolar, existe uma estratégia e projeto comum de construir um espaço europeu, com uma identidade própria (o de uma sociedade de cognição que absorve experiências), onde o aprender tornou-se o conceito máximo para se desenvolverem competências que se devem iniciar desde de criança. Nesta perspetiva, Jan Figel (Comissão Europeia, 2007) considera que a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos, onde a igualdade de oportunidades é um dever de todos. Do carácter empresarial da globalização surge o conceito de competências, que se transportou para a área da educação. As empresas exigem determinados skills (competências), conceito que a educação desde cedo absorve para corresponder a um mundo cada vez mais transversal e exigente, como ferramenta de poder económico.

Surgem assim, neste cenário em mudança, novas orientações pedagógicas que se articulam para o sucesso pretendido e exigido pelos vários Ministérios de Educação Europeus. Na perspetiva de Hartmann e Stoll (1996, p. 24), o jardim infantil deve gerar

os alicerces e uma preparação precoce e um aproximar ao “*modus vivendi*” que se requer de uma escola. Ou seja o jardim-de-infância começa a assemelhar-se ao ensino básico, não numa lógica de imitar a sua didática, currículo e pedagogias mas antes para encontrar a sua própria forma de transmitir o conhecimento dentro da capacidade da criança.

Nesta atualidade paradigmática, a criança não deve ser apenas um elemento integrante do jardim-de-infância, mas antes um indivíduo que deve desenvolver determinadas capacidades. A tarefa do ensino pré-escolar será criar condições adequadas para que essas competências se desenvolvam em harmonia. O jardim-escola torna-se um espaço que atende ao currículo educativo, , aos interesses da criança, funcionando como uma empresa que requer prestação de serviços, tendo ainda a tarefa adicional de satisfazer o cliente (os pais), que buscam uma preparação de excelência para os seus filhos. Neste contexto, as abordagens pedagógicas visam que o currículo deixe de ser organizado por objetivos e conteúdos e passa a encarar as competências como as metas a atingir, um foco que permite elevar a qualidade de desempenho.

Definida por Gaspar e Roldão (2007, p. 130) como um “promover o sucesso das suas aprendizagens,” isto num mundo multicultural e intercultural que se encontra em constante evolução, a diferenciação curricular existente visa estabelecer a base de um paradigma de educação assente justamente na diferenciação como adaptação à diversidade do público ou às características da criança. Nestes termos, “diferenciar é estabelecer diferentes vias” e não “estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida” (Roldão, 2008)

Segundo Gaspar e Roldão (2007, p. 132), “a possibilidade real da diferenciação passa assim por uma “nova diferenciação” – ou seja, renovar a matriz”. Deixando para trás a uniformidade do modelo, o currículo passa a ser perspetivado na demanda de um fim comum, por caminhos diferentes. Em conformidade com estas ideias, Sousa (2007), a partir da categorização de diferenças feitas por alguns teóricos, assume que a diferenciação curricular deve estar apta a responder a toda e qualquer dimensão da diferença, servindo-se dos aspetos determinantes.

Nesta ótica é pertinente diferenciar o currículo sem o limitar, permitindo a aplicação de diferentes estratégias pedagógico-didáticas e metodologias; investindo no uso de vários tipos de avaliação, de forma a observar e averiguar os conhecimentos, gostos da criança e filosofia de vida promovida pelos pais. Assim, surgem novas conceptualizações, novas formas de organização do trabalho de ensinar e aprender: nas estratégias de composição de grupos, nos estilos de liderança, no afastamento do tipo de trabalho individual para promover o cooperativo, ativo e reflexivo, na preferência por uma observação assertiva, que permita a correção objetiva dos défices, não só nos processos de aprendizagem da criança, mas na própria organização da instituição onde o *new public management* se passa a identificar com os das empresas; na abertura e integração de outros agentes sociais no ambiente escolar, por vezes multiculturais; na regulação social externa, oferecendo um novo enriquecimento pré-escolar, mais versátil, interessante e aliciante.

Neste sentido, Ramos (2012, p. 139) estabelece uma reconfiguração das quatro Europas na União Europeia: Europa Cultural, Europa Social, Europa dos Valores e Europa do Conhecimento, determinando o potencial de inovação da sociedade onde a inovação e a coesão social se devem articular, transpondo-se esta ideia para o jardim infantil, que deve criar as condições essenciais para que este processo se desenvolva. Este *modus operandi* traduz-se em mudanças significativas no âmbito do jardim infantil, estando este agora inserido num mundo repleto de culturas, sociedades e possibilidades, tendo como prioridade corresponder a esse desafio de “europeizar” e tornar os cidadãos competentes, abertos a novos povos e à inovação de ser criança.

A versatilidade atual e a constante mudança permitem cada vez mais o surgimento de novos conceitos inovadores, adequando cada um às suas metodologias, pedagogias e didática e à personalidade e características das crianças, gerando-se nesta diversidade novos contextos de ensino e aprendizagem que devem não só contribuir para a compreensão do desenvolvimento de competências, mas perceber os critérios que estimulam o bem-estar emocional da criança, como a alegria e harmonia em condições de equilíbrio. De igual modo é importante perceber se o desenvolvimento mental corresponde às capacidades exigidas.

A imensidão de conceitos pedagógicos e grupos cada vez mais heterogêneos, mesmo a nível intercultural, no pré-escolar, leva a que se considere a diversificação de

propostas curriculares alternativas. Emergindo um currículo para a diversidade que precisa de incluir crianças em contexto de inclusão intercultural, é salutar ter uma preocupação com a diversidade de idades, valorizar a individualidade e o cooperativo. Nesta perspetiva, o pré-escolar constitui um importante contexto para o desenvolvimento de competências e o exercício da cidadania, e nele se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem a educação para os direitos humanos, numa linha de educação intercultural e educação para o desenvolvimento. Para isso, é fundamental multiplicar os projetos de conceptualização do pré-escolar para que as competências se desenvolvam numa ambiência diversa e harmoniosa para a criança.

Os países europeus dispõem de uma variedade significativa de instituições que refletem uma grande variedade de currículos e regimes de formação para o educador. A aprendizagem, na implantação da Estratégia Europa 2020, tem um papel fundamental a desempenhar na consecução dos objetivos da Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, não só dotando os cidadãos das competências e aptidões necessárias para que a economia e a sociedade europeias continuem a ser competitivas e inovadoras, mas também ajudando a promover a coesão e a inclusão sociais (Council of Europe, 2011). Este processo deve ser iniciado no jardim-de-infância e daí o currículo, na sua versatilidade, dever organizar-se consoante a dimensão de vários perfis e culturas, promovendo sempre a igualdade de todos os cidadãos. Com a mesma visão, Sacristan (1998) salienta que o currículo não se deve limitar a um objetivo, nem fechar-se sobre si próprio, mas constituir-se como um corpo de conhecimento para múltiplos agentes, ou seja, para todas culturas e para todos os estatutos sociais.

São necessários procedimentos colaborativos entre os intervenientes na educação, como desenvolver intervenções pedagógicas da equipa multidisciplinar para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, distúrbios comportamentais ou problemas de integração devido à falta do domínio da língua e da cultura, ou seja, com necessidades educativas especiais, adaptar o currículo às suas necessidades e, sobretudo, entender os sentimentos e emoções que são espoletados nas diversas situações. Nestes termos, a educação e a formação, que estão na base do currículo da aprendizagem ao longo da

vida e da sua avaliação, devem ser reconsideradas pelo questionamento da noção de conhecimento, reconhecendo-se, na perspectiva de Young (2010), que o conhecimento social deve, neste âmbito, oferecer transparência nas metas atingir e, sobretudo, garantir a qualidade.

Na atualidade, o contexto do EPE parece ser determinante para o desenvolvimento curricular nas diversas situações de ensino e aprendizagem. Para Gaspar e Roldão (2007, p. 190), "é a relação do currículo com a didática que faz com que o desenvolvimento curricular assuma a característica da flexibilidade perante os diferentes contextos." Neste sentido, o currículo, por vezes, tem que se afastar do ensino tradicional para se adaptar às novas pedagogias e às novas teorias da psicologia do desenvolvimento. Sendo assim, o currículo e a forma de avaliar alargaram-se, adaptando-se às circunstâncias do EPE e do grupo. Começaram a proliferar novas formas de educar, sobretudo as pedagogias alternativas que pretendem ser o palco ideal para educar a criança.

Assim, perante esta realidade, hoje em dia é difícil estabelecer uma linha do que é tradicional e o novo; a mudança é o ângulo principal da contemporaneidade. Logo, o tradicional deixa de o ser e mistura-se com o novo, porque todos os conceitos, apesar de manterem o seu método, se transformam com o passar do tempo, adaptando-se às novas exigências das dinâmicas do mundo. A criança é o actor principal destas ações no mundo: tem que desenvolver competências, mas indubitavelmente é um ser humano que acarreta consigo emoções, sentimentos, valores e, crenças. Torna-se pois indispensável que "a Educação Pré--Escolar de qualidade surge como um triunfo indispensável à humanidade, na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (Delors, 2010). A criança deve expandir assim as suas potencialidades, dentro de um palco de ensino-aprendizagem que transmita ética, harmonia, criatividade, expansividade e alegria, sendo o bem-estar e o campo emocional a alavanca principal para que todas as competências se desenvolvam em sinergia.

Com a introdução da avaliação normalizada do PISA ("Programme for International Student Assessment), que foi lançada pela OCDE (Organização para o

Desenvolvimento e Cooperação Económico) em 2000¹, e que pressupõe determinado desempenho já anteriormente conceptualizado, vários debates políticos surgem para modificar e repensar a educação de um modo produtivo, tendo em conta o futuro profissional e pessoal. É nesta perspetiva que Pacheco (2011) afirma que “o controlo deixa de ser feito na base de formulação de objetivos” trazendo aos procedimentos de ensino-educação, em todos os períodos educativos, uma mudança fundamental, ou seja, uma preocupação maior com a performance que se inicia em criança. Assim, o Pré-escolar torna-se um palco essencial e contextual para que a criança desenvolva uma aprendizagem através do incremento de competências, com determinadas metas a atingir. Compreendendo esta realidade é preciso equacionar: o que significa hoje educar no pré-escolar ou o que se pretende das instituições pré-escolares? Perrenoud (2000) destaca o desenvolver de competências como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. As crianças treinam as suas habilidades desde tenra idade para que essa habilidade se consolide em competência. Mas para que o resultado seja eficaz torna-se indispensável um investimento profundo em experiências de aprendizagem cujo papel da instituição é fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça. De acordo com a OCEPE, é objetivo da educação infantil elaborar um leque de experiências diversificadas, nas quais a criança deve desenvolver e expandir as competências, entre elas as pessoais, sócio-afetivas e cognitivas. Como disse Jacques Delors (2010), “Aprender a conhecer, aprender a viver em comunhão, saber-ser e saber-fazer”: um desenvolvimento pessoal, cognitivo e sócio-efetivo que tem a ver com a forma como a criança apreende o mundo em volta e se relaciona consigo e com o outro, como se integra em novas culturas e aprende as suas línguas. Trata-se de um palco social onde se conjugam valores, atitudes e comportamentos, bem como o desenvolvimento da inteligência emocional que constitui, na nossa era, um motor para que as competências pessoais, sociais e cognitivas sejam bem-sucedidas e enriquecidas.

¹ Avaliação que monitoriza competências e conhecimentos na vida real dos alunos com 15 anos em 32 países.

No entanto, na visão de Compani & Lang,(2011) antes de se desenvolver competências básicas, os teóricos e investigadores devem pensar nos casos de crianças em resiliência, ou seja, nas crianças que acarretam experiências vivenciais negativas ou problemas cognitivos e de aprendizagem, em todas as circunstâncias que impedem o desenvolvimento das competências. Perante este contexto, é preciso questionar antes do “educar” certos parâmetros, para não prejudicar o desenvolvimento do pequeno ser.

Em suma, para se desenvolverem competências no universo atual é preciso estudar todos os contextos, aprofundar os conhecimentos sobre o currículo, compreender a realidade atual, tal como o universo integral da criança, para que exista uma intervenção precoce que possibilite que o processo educativo de desenvolver competências ocorra com sucesso através da intervenção imediata de uma equipa multidisciplinar. É ainda necessário reestruturar a educação como um projeto versátil que analisa as convergências, cria estratégias e avalia todos os constrangimentos que possam surgir para se identificarem, desde logo, os obstáculos que impedem que a criança evolua na sua biografia pessoal. Porque só nestes termos será possível uma aprendizagem bem-sucedida.

1.2 Tendências pedagógicas e curriculares da educação pré- escolar: parâmetros portugueses e alemães.

Sob o prisma pós-moderno, tanto na Alemanha como em Portugal, as comparações, curriculares e didático-pedagógicas, do ensino-aprendizagem, tradicional ou alternativo, têm sido alvo de estudo dos teóricos e investigadores, para corresponder à realidade educativa, não para gerar um modelo ou método único, mas antes para ampliar o repertório de vários olhares e perspectivas- das instituições pré-escolares e jardins infantis existentes na União Europeia. Muitos são os modelos organizados por projetos que ancoram e relacionam o conhecimento caleidoscópico (Hernandez & Ventura, 1998). Existem estabelecimento de EPE, designados como cognitivistas, que adotam uma orientação marcadamente educativa, numa lógica de escolarização precoce, “ o reativar espontâneo do conhecimento”. Outros valorizam o lúdico e o “brincar da criança”, não focando a cognição e defendendo o desenvolver da espiritualidade e a humanização, afastando-se do “cliché político educativo”; outros ainda promovem a inclusão não apenas de crianças com necessidades especiais, mas a integração das

crianças emigradas, como é o caso da Alemanha, país que alberga no seu seio várias culturas, obtendo assim perfis de crianças com características diversas.

Neste contexto, existe hoje um leque ampliado de jardins infantis com modelos pedagógicos que englobam várias propostas curriculares e didáticas versáteis. Uns que perseguem pedagogias tradicionais a Escola Moderna como o método S. João de Deus (Portugal) presente em Portugal há mais que cem anos baseados na Cartilha Maternal de João de Deus, que acreditava que as crianças podem desde cedo aprender, enquanto brincam, as capacidades que vão precisar para terem sucesso na vida. Por sua vez, a Escola Moderna, tem por base a pedagogia de Célestin Freinet que aposta na cooperação e no método natural. E as “Kitas” e “Kindergarten” que se orientam pelos preceitos de Fröbel, Richard Meister e Wilma Aden-Grossmann (modelos alemães), para suscitarem determinados comportamentos e visões diferentes da realidade. Com o evoluir do tempo, tanto em Portugal, como na Alemanha, começam a brotar pedagogias inovadoras, umas já existentes que se reciclaram, e adaptaram aos parâmetros dos seus sistemas e orientações educativas, outras que, apesar de interessantes, continuam desconhecidas, mas aptas a serem descobertas.

Para uma visualização concreta, segue na tabela abaixo um conjunto de conceitos, orientações e concepções pedagógicas existentes em Portugal e na Alemanha, que permitem não só colorir o universo da criança, dentro do seu carácter e imagem idealizada dos pais, como enriquecer os processos de aprendizagem no âmbito do desenvolvimento de determinadas competências, sejam elas pessoais, cognitivas ou sócio-efetivas.

É também necessário mencionar que apesar de algumas orientações pedagógicas existirem em ambos os países não foram repetidos nos quadros para não repetir a informação. O método da Escola Moderna e S. Deus não foram referidos na tabela por já serem bastante conhecidos no contexto da educação infantil português.

Quadro 1: Tipos de Ensino Pré- Escolar em Portugal: orientações pedagógicas e competências

Conceitos Pedagógicos	Missão Pedagógica e orientações curriculares	Competências
Jardim Infantil da Ponte	<p>Aprendizagem centrada no ser humano; na sua vontade e suas potencialidades. Muitos destes alunos, provindos de instituições onde foram marginalizados, são chamados a exercer democracia dentro da própria escola, como cidadãos autónomos.</p> <p>Orientação curriculares: Orientação individual, adaptação à criança e ao contexto. Competências sócio-afetivas; cognitivas e pessoais</p>	<p>Conhecimento, solidariedade, autonomia;responsabilidade, interdependência e criatividade, No campo emocional, há, sobretudo, a valorização da felicidade, rompendo com os preceitos habituais.</p>
Jardim Infantil Alcance	<p>Apoio de desenvolvimento e reabilitação pediátrica; um conceito inovador que integra várias prestações de serviços centrados na criança e família; perspetiva uma visão ecológica; em contexto natural; equipa multidisciplinar para intervenção precoce.</p> <p>Orientação Curricular: fundamentada pelas diretrizes pediátricas; orientação individual. Competências motoras e pessoais</p>	<p>Construção de uma vida autónoma.</p>
Jardim Infantil-Expressões Integradas	<p>Exploração de atividades criativas.</p> <p>Orientação Curricular: para a criatividade, Competências cognitivas, pessoais e sócio-afetivas.</p>	<p>Desenvolvimento da criatividade e segurança; espírito de exploração, resolução e estratégias através da criatividade. Aplicação de expressões criativas</p>
Casa do Cuco-High Scope (cognitivista)	<p>Trabalho pedagógico inovador orientado para o crescimento equilibrado e harmónico; criança como elemento central no processo de ensino; impulsionamento para a acção e adquirir do conhecimento. Orientação Curricular: cognitivista baseado na filosofia de Piaget.</p>	<p>Inovação, solidariedade e intervenção; consciência ambiental e cívica.</p>
Jardim Infantil Pestalozzi	<p>Pedagogia centrada na comunicação e na organização e na aprendizagem significativas; desenvolvimento do homem na sua totalidade.</p> <p>Orientação Curricular: cognição para a “práxis” baseado nos preceitos de Pesalozzi: influenciado pela filosofia de Piaget e Hans Aebli.</p>	<p>Desenvolvimento do imaginário; afetividade; capacidade crítica; criação de pesquisa, iniciativa e solidariedade e individualidade.</p>
Jardim Astória	<p>Pedagogia com sistema bilingue; aprendizagem</p>	<p>Desenvolvimento de línguas; aceitação; partilha,</p>

	de português e inglês. Orientação Curricular: cognição, aprendizagem de línguas.	socialização e comunicação.
Instituição infantil Mentes notáveis	Sistema pedagógico inovador digital; pretende enriquecer as crianças dentro dos parâmetros pós modernos; estimular a aprendizagem. Orientação Curricular: Cognição e social	Desenvolvimento de línguas, matemática; cidadania, ética e consciência ecológica.
Jardim Infantil Boa Ventura Montessori	Promover os princípios de Montessori. O currículo de orientação cognitiva que se fundamenta nas teorias O Currículo de Orientação: cognitiva que se fundamenta nas teorias do desenvolvimento de Piaget	Desenvolvimento da personalidade e cognição; iniciativa; potenciar a auto reflexão; autonomia; resolução de problemas; aptidões
Associação Harpa	Servir a vida; espaço educativo e autoeducativo que tem como visão: a integração do homem nas suas vertentes efectivas; físicas e espirituais. Aprendizagem do Homem enquanto sujeito que cria o seu percurso. Orientação curriculares: competência motoras, pessoais, emocionais, espirituais e cognitivas.	Autoestima; autoconfiança; valorização pessoal, equilíbrio emocional.
Jardim Infantil Waldorf	Desenvolvimento do Homem antroposófico na sua integridade. Pedagogia da Liberdade e Espiritualidade. Orientação curriculares: ciência humanista de Rudolf Steiner	Competências motoras; sensorial, espiritual, social, ecológica, infantilidade, o brincar, a imaginação, e não uma preparação

Sumário da Autora baseado na seguinte Bibliografia: Hohmann, M., Weikart, D., & Epstein (2008) Alves, Rubem. (2005) Pacheco(2005), Pestalozzi, J. (2007)

Quadro 2: Tipos de Ensino Pré- Escolar na Alemanha: orientações pedagógicas e competências

Conceitos Pedagógicos	Missão Pedagógica e orientações curriculares	Competências
Bauernhofkindergärten (Jardim infantil da fazenda)	Aprendizagem na natureza; conhecimento e auto experiencia dos ritmos ecológicos. Orientação curriculares: cognitivas, ecológica, sociais	Responsabilidade; socialização; dependência do humano com a natureza; criatividade. Desenvolvimento das capacidades/reconhecimento das próprias fraquezas.
Bewegungskindergarten (Jardim Infantil do	Emagrecimento de crianças sedentárias; ofertas pedagógicas orientadas para o desporto	Desenvolvimento dos sentidos, da capacidade

Movimento)	e a brincadeira. Orientação curriculares: cognição e motoras	motora que se encontram ligados à cognição; da autonomia.
Kneipp Kindergarten (Jardim infantil Kneipp)	Equilíbrio entre o corpo e a alma, orientação para uma criança saudável; aprendizagem auxiliada pela homeopatia; promover a saúde; evitar doenças. Orientação curriculares: pessoais baseadas nos preceitos homeopáticos.	Desenvolvimento da personalidade.
Offene Kindergarten (Jardim infantil aberto)	Reconhecimento da individualidade da criança; a criança escolhe as ofertas pedagógicas em diferentes educadoras; inexistência de grupos; Orientação curriculares: situacionais, não diretivas.	Desenvolvimento da vocação e interesses das crianças; responsabilidade; individualidade; autonomia
Situationsorientierte Kindergärten (Jardim infantil (jardim infantis à base de situações))	Compreensão do mundo da criança; reforço a partir da experiência exploratória da criança; contexto aprendizagem próximo da realidade; dramatizações da vida quotidiana. Orientação curriculares: Contextuais- não diretivas	Desenvolvimento da compreensão do mundo
Internationale Kindergarten (Jardim escola internacional)	Aprendizagem de línguas; inglês; francês, alemão, português etc. como uma segunda língua materna. Orientação curriculares: cognição, aprendizagem de línguas.	Desenvolvimento de línguas.
Waldkindergärten (Jardim infantil da floresta)	As crianças estão independentemente do estado meteorológico na rua; Orientação curriculares: o currículo é planeado consoante a situação do tempo; os brinquedos são os elementos da floresta. Tendência crítica.	Desenvolvimento da compreensão sobre a natureza.
Kindergarten Religionspädagogik (Jardim infantil religioso)	Aprendizagem a partir da simbologia religiosa, conhecimento e festas do mundo litúrgico. Orientação curriculares: baseado nos preceitos religiosos e fundamentado por teorias sociais.	Socialização, formação de grupo.
Kindergarten Jenaplan (jardim infantil Jenaplan)	Desenvolvido por Peter Petersen; cooperação forte com os pais; trabalho autónomo das crianças, liberdade; Orientação curriculares: preceitos de Peter Petersen fundamentado pelas teorias sociais.	Trabalho em grupo; viver em comunidade, responsabilidade.
Integrative Kindergarten	Integração de todas as crianças sejam de línguas maternas ou outras culturas. Oportunidade para todos. Orientação curriculares: a partir de fundamentação sociológica.	Intercultura, integridade, civismo, aprendizagem de línguas,

Fonte: Sumário do Autor baseada na seguinte biografia: Zimmer, Renate (2006) Habermann (2011) Robert & Schleinkofer (2003) Ralf & Lütger (2001)

Seguidamente apresentamos um quadro que sumariza os fundamentos, conteúdos, características e objetivos da educação pré-escolar em vigor em Portugal e em Munique

(Baviera). Mas, antes de passarmos ao quadro, é necessário explicar ao leitor que o sistema educativo na Alemanha difere do de Portugal. Na Alemanha, existem vários “Länder” (Estados), ou seja cada Estado tem a sua autonomia política e educacional, não existindo assim um único currículo, mas vários currículos que desenham o “Bundesland” (estados estaduais). Incidindo o nosso estudo em Munique, cidade que se situa no estado da Baviera, será esse o currículo educativo sobre o qual nos vamos debruçar ao longo da investigação.

A educação, influenciada pelo clima organizacional das empresas, leva que o seu domínio recaia sobre o ministério da Baviera, desde 1 de Janeiro, 2015 introduza um modelo teste, aos quais as instituições educativas podem recorrer nomeado, e „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)” monitoramento da qualidade da Educação (PQB) nas creches e jardins escolas com o objetivo de apoiar a qualidade de interação pedagógica da instituição com vários oferta de serviços e criar redes de comunicação externos e locais que ocorrem em vários sectores promovendo a evolução da instituição. Esta qualidade passa por um acompanhamento dos profissionais, que serão apoiados na sua formação, para que o currículo, e as suas diretrizes educacionais e metas Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (AVBayKiBiG) sejam tangíveis. Todo o processo será acompanhado pelo Instituto Publico da Pedagogia infantil. Todas as instituições terão a liberdade e a oportunidade de escolher se pretendem participar. Assim tanto em Portugal como na Alemanha existem em termos do EPE diretrizes dos seus ministérios de educação a seguir.

Quadro 3. Comparação entre currículo do ensino pré-escolar em Portugal e na Baviera

Currículo EPE Nacional em Portugal	Currículo da Baviera- Alemanha
<p>A Lei-Quadro da EPE em PT estabelece como princípio geral que —a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei- Quadro EPE, 1997). Sugere-se assim que é durante a fase pré-escolar, que se criam os alicerces para aprender, perspetivando já uma aprendizagem ao longo da vida.</p>	<p>A Lei-base educativa Bayerischen Kinderbildungs-und betreuungsgesetzes – AVBayKiBiG 2005 (Lei-Quadro Baviera-Educação e supervisão infantil), “estabelece como princípio principal oferecer a cada criança uma educação de inclusão para todas as crianças, incluindo as crianças em contexto intercultural. A segurança é assegurada pelo uso pessoal suficiente qualificado. A equipa pedagógica da EPE deve envolver as crianças nos processos educativos. 2 O corpo docente deve promover as habilidades das crianças numa visão de participação na sociedade.”</p>
<p>A frequência do pré-escolar não é obrigatória, no reconhecimento de que cabe aos pais serem os agentes principais da educação. Pertencendo ao Estado a responsabilidade de promover ativamente a universalidade pré- escolar.</p>	<p>A frequência do jardim infantil, não é obrigatória.</p> <p>Art.37 Bay EUG As crianças que não possuem a língua materna alemã, em que um dos progenitores não é alemão, e devem meio ano antes de frequentar o ensino básico, aprender alemão numa instituição infantil.</p>
<p>Organização educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • As orientações nacionais constituem “pontos de apoio” para os educadores em Portugal. “ Trata-se do culminar de um processo que envolveu “ profissionais, formadores, investigadores, e técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes dos pais (...,” Não constituem um programa, mas sim um conjunto de orientações, que servem para melhorar a qualidade de aprendizagem. • A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º ano do ensino básico (5/6 anos). • Previsão futura: obrigatoriedade ou universalidade pré-escolar a partir dos 4 anos. • O grau de educador é alcançado com o grau de mestre (2007) em educação de infância. 	<p>Organização educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação regional para a instituição e equipa pedagógica. Promove um plano curricular com uma base quantitativa e qualificativa desenvolvida por psicólogos de desenvolvimento e com o apoio do Instituto Estadual de Educação Infantil (IFP), Assistência social infantil, o Instituto Estadual de Qualidade do sistema escolar, como o Centro de Investigação Educacional (ISB.) que permite a correlacionar o currículo do jardim infantil com o currículo do ensino básico, a legislação e a formação contínua dos pedagogos na área infantil. O que torna o currículo educacional pré-escolar “Bayerische dungs- und Erziehungsplan” uma obrigatoriedade para as instituições infantis. • Profissão: educador de infância com licenciatura ou curso profissional. Equivalência possível para ser educador através de outros cursos pedagógicos, como a educação social. • Forte cooperação entre o jardim infantil e o ensino básico. Criação da concepção

	<p>"Gemeinsam Lernchancen nutzen – Kindergarten und Grundschule arbeiten Hand in Hand" ("compartilhar as oportunidades de aprendizagem - jardim de infância e escola primária trabalham de mãos dadas")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada 3-6 anos até idade de ingresso no 1.º ano do ensino básico. Se a criança não preencher os pré-requisitos após avaliação de diagnóstico, que abrange o campo cognitivo, emocional, motor e social, a criança pode recuar um ano e ingressar no ensino básico aos 7 anos. A partir daí ou entra no ensino básico ou é transferida para escolas especializadas e de promoção. Havendo já nesta faixa etária uma seleção para os outros graus de ensino.
<p>Currículo do Desenvolvimento</p> <p>Competências: Pessoais, Sociais e Cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão/Comunicação-expressão motora; dramática; plástica e expressão musical. • Domínio da linguagem e abordagem à escrita. • Domínio da matemática. • Conhecimento do mundo. • Social e Pessoal 	<p>Currículo do Desenvolvimento</p> <p>As competências básicas /"Basiskompetenzen" e as competências temáticas do desenvolvimento devido à sua abrangência, são mencionadas num capítulo posterior.</p>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • responsabilidade do educador em criar uma avaliação contínua, formativa e um relatório final que se ajuste às aprendizagens. 	<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • obrigatória utilizando-se inquérito específicos (nomeadamente: SISMIK e SELDAK).

Fonte: Bildungs- und Erziehungspläne (2012) Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97. (1997). OCEPE, (1997)

O quadro apresentado edifica-se como um referencial teórico e prático dos procedimentos e estratégias da educação pré-escolar em vigor em Portugal e em Munique. Constando-se diferenças substanciais entre ambos meios. Temos por um lado um currículo flexível com um conjunto de orientações que permitem auxiliar o educador na sua tarefa de iniciar a criança na aprendizagem, mas sem rigidez. Em contrapartida temos um plano curricular em Munique que se impõe pela sua obrigatoriedade auxiliado por uma legislação que obriga a uma avaliação com o intuito não só de se correlacionar numa lógica íntima com o ensino básico, facilitando a transição entre um sistema para outro como tornar real a concretização do desenvolvimento das competências.

Não obstante, o currículo, seja ele flexível ou obrigatório, é um produto complexo e um processo aberto em constante construção e que necessita do apoio de outras áreas. Nestes termos, Thiesen (2014) considera que o currículo encontra-se ancorado em três pilares essenciais: a didática, a pedagogia e a metodologia. De forma sucinta, pode dizer-se que a metodologia ou “*metodos*”, que significa o caminho, que preocupa-se com investigação científica e com os processos de aprendizagem com o intuito de atingir as OCEPS. Por sua vez, a pedagogia transforma-se num mediador entre aprender e os recursos existentes, para que a aprendizagem seja possível e, em última instância, a didática preocupa-se com o “o *quê*” e para “*quê*”. O educador, como agente principal da educação da criança e da aplicação da praxis do currículo, na perspectiva de Thiesen (2014), deve promover “o estilo democrático-cooperativo, o social integrativo, o de inclusão, usando um estilo de educar que encara a criança como um parceiro ou aliado. Transmitindo conhecimentos e valores que permitem a criança integrar-se numa sociedade.

Por outras palavras, Roldão (2008) afirma que ser professor é participar de um modo “sólido, contextual e fundado” num conhecimento mais complexo, no que se refere aos conteúdos a ensinar: atentar ao ritmo de ensino de cada aprendente, compreender os significados multiculturais e culturais, os contextos dos alunos, filosofias de vida, tipos de escola e formação. Por outras palavras, espera-se de um professor o saber gerir a diversidade, saber ensinar as competências essenciais e cívicas, munindo-se de uma constante informação, para estar a par das inovações do universo vigente, entender as diferentes culturas, as novas tecnologias, estar disponível para aprender a aprender e para compreender as especificidades de cada criança, de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças, que, no palco europeu, se querem expansivas, humanas, criativas e sociáveis.

O pré-escolar, nestes tempos pós-modernos, transforma-se numa amostra do que representa a globalização lá fora - o mundo exterior que se encontra contaminado pela diversidade. Portanto, praticar este ato de ensinar é perceber o mundo em volta, as mutações culturais, no pensar e agir num contexto que deve ser analisado com uma visão interacionista, porque ensinar é saber também ouvir o próximo, é também entender o erro e adquirir um *feedback* da aprendizagem, é aferir que, a partir do

momento que se ensina, também se aprende com cada competência da criança e dificuldades sentidas. Surge, assim, uma forma de ensinar mais enriquecida e produtiva, promovida pelas novas competências desenvolvidas pelo profissional, que se torna mais apto para desenvolver as habilidades para ensinar através de relações de interligação social e intercultural, ampliando o conhecimento na compreensão das crianças multiculturais encarando novas características, hábitos, comportamentos, valores e princípios. Ainda no âmbito da pedagogia intercultural, e encarando o contexto atual político dos refugiados, o educador tem a missão de integrar essas crianças na sociedade, fortalecê-las, transmitir conhecimento, segurança e estabilidade emocional, perceber as suas necessidades, transmitir conhecimento, fazer leituras intuitivas do seu comportamento e seus desejos devido à falta do domínio da língua. Por outro lado, preparar as crianças nativas para um universo que se tornou um palco intercultural. Nestes termos, Wolfgang Hinz-Rommel (citado por Kalpaka, 2001, p. 8) explica que é preciso desenvolver a competência intercultural, que ele define como a capacidade de “saber comunicar de forma ajustada e assertiva em espaços desconhecidos, ou com pessoas provindas de outros meios multiculturais.” Ou seja, estamos a falar de um educador que se tornou europeísta, investigador e criador de novos processos de aprendizagem, um ser metacognitivo, reflexivo e visionário e ainda um expert do diálogo e da linguagem corporal, para que seja possível a comunicação, com as crianças ou com os pais que não dominam, por vezes a língua, o que, só por si, já constitui uma “arte peculiar”, que utiliza a tecnologia para aumentar a qualidade dos processos de ensino, assumindo uma maior responsabilidade no seu labor. Perante isto, pode-se salientar que a profissão do educador evoluiu para um campo mais vasto, enriquecedor também mais complexo e exigente, assumindo funções semelhantes às de um professor, mentor, gestor, psicólogo, “team leader”. O que leva a repensar, na complexa realidade, o verdadeiro papel do educador.

Demonstra-se que o currículo não é só um registo de competências a desenvolver, mas um elemento que exige um “olhar aprofundando” sobre variados aspectos, é o que tentaremos aprofundar durante esta investigação.

Capítulo 2: Competências transversais no pré-escolar

O presente capítulo explana o conceito de competências consideradas transversais por abrangerem áreas distintas e na necessidade de serem organizadas por cognitivas, sociais, emocionais e pessoais para em Portugal e na Alemanha. Num contexto actual, sublinhando a influência da economia, do poder político e social, onde vários fatores se interligam como motor de poder europeu e, sobretudo a influencia que as empresas exercem sobre a educação na introdução de termos como as competências e teorias de aprendizagem que sustentam a possibilidade do adquirir de certas habilidades a partir do pré-escolar.

2.1 O significado de competências na educação pré-escolar

A abordagem atual curricular por competências no pré-escolar (que se tornou multi-interdisciplinar) tem sido o furor de inovação e tentativa de modernização por parte dos organismos europeus para o pré-escolar. Nos discursos educativos, destaca-se uma pedagogia que sofre influências do mercado empresarial, da sociedade designada de “conhecimento” ou “experimental”. A educação, em geral, começa a reestruturar-se em função de novas conceções do trabalho; sociais, a partir de investigações do contexto intercultural; das novas teorias da psicologia do desenvolvimento, das neurociências e dos crescentes estudos sobre as emoções, para auxiliarem numa coabitação e inclusão igualitária futura nos próximos graus escolares. Esta congregação de saberes colocou em questão paradigmas tradicionais na área da educação, revolucionando a forma de educar para a configuração do ser humano num mundo acelerado ao qual precisa estar adaptado. Posto isto, as competências cognitivas, sociais e pessoais erguem-se neste contexto como um intrincado jogo de equilíbrios para ceder a múltiplas necessidades e harmonizar a sociedade para combater a crise financeira, as desigualdades, integrar e evitar a exclusão.

Segundo a OCDE, o campo da educação tornou-se um campo complexo e multifacetado, que pressupõe uma articulação com outras entidades responsáveis que faz face à presente globalização. O desafio é preparar a criança com dependências para uma economia competitiva e para o mundo laboral diversificado, pela “explosão do

conhecimento e por oportunidades de expansão” (OCDE, 2006, p. 222) Para isso, promove-se a carreira da criança, a de modo a que consiga projetar no futuro práticas cooperativas, colaborativas, com valores, e para que esta seja capaz de construir projetos pessoais, profissionais, sociais e políticos através do desenvolvimento de determinadas competências. Esta visão tem ainda um carácter ideológico no âmbito das estratégias e fundamentações empíricas que desenham o plano e orientações. As orientações curriculares ainda em fase experimental possibilitam a realização de estudos que permitem identificar a viabilidade da concretização da sua práxis.

Sob esta observação, Roßbach e Weinert (2008) afirmam que o desenvolvimento de determinadas competências e as diretrizes políticas educativas só serão alcançados se houver uma análise e reflexões aprofundadas auxiliadas por uma avaliação eficaz. Estes autores consideram que só nestes termos será possível calcular os constrangimentos, obstáculos e limitações que poderão impedir um desenvolvimento adequado da criança. Cada criança é única e especial, por isso, o seu percurso deve ser desenhado de modo igualitário, apoiado nas dificuldades, isto dentro de uma dimensão ética. Roßbach e Weinert (2008) facultam a ideia ainda de que a criança não desenvolve competências desde o jardim infantil e o ensino básico, mas logo a partir do momento que nasce. Logo, será imprescindível uma observação, acompanhamento e intervenção nas suas capacidades e comportamento desde a primeira fase da criança. A influência parental, do meio social e a colaboração e cooperação com as instituições infantis são fundamentais para que todas competências presentes e futuras se construam, conjuguem e evoluam em harmonia, numa linha coerente para a consolidação das competências posteriores.

Entretanto, é preciso considerar que o conceito de competências é bastante polissémico. O seu significado ligado às ciências da educação amplia o caleidoscópio das várias definições, sendo relevante obter vários pontos de vista para compreender as suas tendências atuais. O termo competência, no contexto educativo, tenta formar uma unidade na sua significação, mas a sua versatilidade é influenciada pelo contexto social, político e necessidade organizacional que constitui cada país. O conceito adapta-se à estrutura e à realidade do seu meio, mas também à atual conjuntura europeia, que procura criar uma sociedade unida e simultaneamente polivalente. O conceito de

competência começa a ganhar destaque no universo educativo após as primeiras avaliações PISA da OCDE. Países como Portugal e a Alemanha começaram a organizar a sua legislação e orientações/planos a partir de modelos constituídos por um conjunto de competências universais que a criança deve desenvolver no percurso pré- escolar. Não obstante, mesmo dentro uma educação normalizada, existem semelhanças e diferenças de competências que enriquecem a forma de elaborar o currículo, que acaba por assimilar novas pedagogias, didáticas, estratégias e metodologias.

Na Alemanha, Weinert (2002, p. 27) define as competências, dentro do prisma educativo, da seguinte forma:

“os indivíduos possuem habilidades cognitivas que possibilitam aprender a resolver problemas específicos a partir da motivação, e subsequentemente a disponibilidade, responsabilidade e capacidade que originam o sucesso em várias situações sociais.”

Com base no conceito de competência de Weinert, as habilidades cognitivas encontram-se ancoradas na resolução da gestão bem-sucedida de determinadas situações contextuais. Mas o termo também inclui interesses, motivações, valores e prontidão social. As competências são, portanto, disposições cognitivas que se encontram ligadas à motivação, para conduzir as operações realizadas rumo ao sucesso.

Transportando-se esta ideia para o pré-escolar, a criança deve ter ao seu dispor atividades e tarefas pedagógicas, didáticas e metodologias que despertem a motivação de aprender para que o desenvolvimento de competências seja realizada com sucesso. Neste sentido, Textor (2004) considera que a aprendizagem de competências depende de vários fatores:

- os agentes que participam na educação da criança;
- os meios e contextos vivenciais;
- percepção do meio ambiente;
- interesses e atividades que espoletem a motivação
- o apoio dos adultos (pais e os profissionais pedagógicos).

Já em Portugal, Pacheco (2011) destaca o currículo como um mediador de uma aprendizagem que se centra nos resultados e nas metas a atingir, ou seja, as metas constituem as competências a desenvolver, através da demonstração dos resultados. Manifestando-se a coerência produtiva do mundo empresarial e económico nas práticas de ensino, as competências pretendem materializar informação útil e adequada à avaliação, representando uma estratégia de afirmação do currículo nacional organizado por resultados e menos por objectivos ou mesmo por conteúdos” (Pacheco, 2011, p. 120). A pedagogia por competências realça a promoção de uma pedagogia próativa, centrada na resolução de problemas, e destaca a “*praxis*” e a contínua dinâmica do conhecimento para a consolidação das competências, em oposição a um conhecimento limitado ao pensamento cognitivo e expositivo. Na perspectiva de Schott e Azizighanbari (2008), a competência só se consolida quando existe a concretização de uma performance do indivíduo. Nestes termos, os resultados de aprendizagem implicam o domínio de conhecimentos, pressupõem motivações, a socialização e o bem-estar emocional, que precisam de uma avaliação para identificar o desenvolvimento de competências - a realização da performance. Nesta linha de pensamento, questiona-se se a criança tem capacidades para desenvolver as tais competências. A esta questão Zabalza (1998) responde que a criança tem a capacidade, desde de nova, de desenvolver competências afetivas, sociais e cognitivas, indicando que a criança se apresenta como um projeto onde o seu “eu” sofre influências que lhe permitem estabelecer uma relação com o seu “meio”, possibilitando logo a sua evolução. O pré-escolar torna-se um palco da ampliação do “eu” da criança.

A partir destes investigadores, podemos resumir que:

- a competência constitui um pré-requisito para o desempenho, que se encontra em constante construção;
- a aquisição de competências é influenciada pelas medidas, estratégias, pedagogias, didáticas e metodologias que devem gerar a motivação;
- o desenvolvimento das competências depende de tarefas específicas que podem ser utilizadas em contextos semelhantes, tendo uma correlação funcional com as situações onde se aplicam;

-
- o conhecimento e a habilidade (cognitiva, inteligência, a autorregulação e o campo emocional) possibilitam o desenvolvimento das competências e a combinação dos três conceitos permite a realização da ação;
 - a disposição para a ação é favorecida pela motivação.

O objetivo pedagógico no pré-escolar deve ser, sem dúvida, a autonomia, a praxis independente da criança na realização da tarefa, pois são os esforços que conferem as habilidades. Comparando ainda o conceito “competência” com o do mundo laboral e empresarial, denota-se haver influência sobre o universo educativo infantil:

Na economia, as competências são encaradas como “dispositivos” que permitem a organização laboral. Assim, o indivíduo obtém a competência necessária para realizar objetivamente uma tarefa laboral. E as competências laborais serão adquiridas através de formações, experiência, autodidática, reflexão, aprendizagem guiada e metódica, para atingir a performance desejada que será avaliada através do “reporting” e observação do desempenho realizado num determinado espaço de tempo. Essa influência é notória no jardim infantil, onde também a criança estrutura e consolida o seu conhecimento através do desenvolvimento de determinadas competências, que a possibilitam realizar tarefas através de processos de aprendizagem que são orientados e ensinados pelo educador. A performance da criança é observada e avaliada por inquéritos, grelhas, portefólios ou outro tipo de registos. Existindo em alguns currículos na Europa uma aprendizagem metódica como no universo empresarial, que permite enriquecer a forma como se aprende e também fomentar, na criança, a lógica do mundo profissional e empresarial

- Na empresa desenvolvem-se “skills” para determinadas funções, e tal como acontece no campo educativo europeu, dividem-se em: competências cognitivas, sociais-efetivas, pessoais, metódicas, /motoras/ação e informativas e são adquiridas a partir de metas.
- Alguns jardins infantis começam a assemelhar-se à estrutura organizacional de uma empresa, onde é prestado um serviço que requer qualidade, com o intuito

de obtenção de capital e o sucesso futuro da criança através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Verifica-se ainda uma avaliação orientada por resultados, que integra o learning analytics na gestão para se obter o conhecimento sobre a forma como as crianças alcançam as suas competências pessoais, cognitivas e socio-efetivas.

2.2. Tendências e perspectivas das teorias de aprendizagem no contexto atual: da aprendizagem centrada no estudante à aquisição das competências.

Atualmente, a criação de inovadoras tendências de aprendizagem na educação infantil devia ser um objetivo cimeiro das investigações educacionais, para que seja possível, nas instituições, a viabilidade da aprendizagem baseada num currículo por competências. O conceito de aprendizagem adaptado aos novos padrões de inovação e “Geistzeit” no contexto pré-escolar tem ultrapassado não só a simples aquisição de saberes, mas o perceber de um novo mundo e uma nova era de ser criança. A aprendizagem infantil contemporânea, integrada na educação infantil, encara o indivíduo na sua versatilidade, isto num universo em que se constata injustiças, violência, alienação, exclusão social e onde se pretende, desde o início “da carreira da criança”, visionar o sucesso auxiliado pela inteligência emocional.

Na visão de Stake (2009) o objetivo é formar uma história que acrescente algo de significativo e inovador ao conhecimento já existente, que seja interessante e quanto tanto iluminativo (“Beleuchtet”), de forma a gerar-se um olhar (“Beobachtung”) sobre a diversidade e algo já pré-existente.

Perante a nova realidade educativa pré-escolar, começam a emergir debates e críticas em volta dos novos currículos europeus. Uns que contestam, arduamente, a sua praxis. Outros que apelam a favor, recorrendo a teorias inovadoras sobre a forma como a criança pode conseguir e gostar de adquirir novas aprendizagens.

Ansari (2009), um pedagogo de ensino-aprendizagem, advoga contra a academização precoce da criança, o “saber de segunda mão” e histeria na educação de querer

promover demasiados saberes. O autor considera que os jardins infantis não devem espelhar mundos hermenêuticos, mas antes um espaço microcósmino de comunhão, admiração, brincadeira e contacto com outras crianças, onde estas devem desenvolver a língua, viver a autorreflexão e a sua visão ingênua de encarar o mundo. Sendo assim, Ansari explica que as orientações/planos curriculares não permitem a criatividade cooperativa.

Contrapondo esta perspectiva, o psicólogo de desenvolvimento Fthenakis (2003), que apoiou a elaboração dos planos curriculares da Baviera, e postula que a criança possui capacidades e habilidades para desenvolver as competências e salienta ainda que a educação infantil necessita de estar alinhada com o atual contexto, onde a criança necessita da inclusão numa sociedade que exige requisitos específicos, que podem ser caracterizados pela “sociedade do conhecimento” e pós-moderna. Mas, para compreender o processo de aprendizagem da criança, é preciso entender as fases pertinentes da mudança, como a diversidade cultural, os divórcios e uma forma nova de estar na sociedade. Assim, devem ser ensinadas habilidades para responder à acelerada sociedade do conhecimento e de um mundo globalizado. Emergem assim, nestas dicotomias teóricas, inovadoras tendências de ensinar e aprender, para criar uma ponte lógica entre a educação de adultos e das crianças, o que facilita a transição para o ensino básico e posteriores graus de ensino. No contexto português é apresentado um conjunto de teorias de aprendizagem para desenvolver as competências pessoais, cognitivas e sócio-afetivas no seguinte quadro:

Quadro 4- Ideias, Teorias Pedagógicas e Orientações para as Teorias e Métodos de Aprendizagem no Contexto Português

Teorias/Métodos de Aprendizagem	Perspetivas de Aprendizagem
Delors (2010), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Perspetiva para a	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conhecer: aprender a aprender com curiosidade, compreender, explorar, descobrir, autonomia. • Aprender a fazer: aplicar a competência em determinada tarefa. • Aprender a viver em sociedade: viver com outros e compreender as

Educação do Século XXI.	<p>diferenças sociais, culturais, os seus valores e contextos interculturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ser: desenvolvimento do ser humano íntegro.
O paradigma cognitivo e social na visão de Perraudeau (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • A educação é o local singular da interação social e do cognitivo. • "O desenvolvimento do conhecimento decorre do social para o individual. • É aprendendo a resolver uma situação que o aluno progride e constrói, por sua vez, o esquema considerado"(p.60). • . Em termos pedagógicos, isto significa que o professor deve criar situações e contextos de aprendizagem proporcionados à sua faixa etária. • A aprendizagem realiza-se com "coordenação entre aquilo em que a criança pensa quando constrói a sua aprendizagem e o percurso do pensamento para chegar ao objeto de estudo." • Para compreender um objeto é necessário categorizá-lo, ou seja, tem de haver conceptualização e esta dá-se com a linguagem • Sublinha-se aqui a necessidade de uma programação rigorosa dos conceitos, que serão trabalhados em conformidade com o desenvolvimento cognitivo dos alunos
Arends (2008) enfatiza:	<ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e a crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal."(p.386). Critica os modelos de ensino baseados na transmissão de conhecimentos. • Promove uma aprendizagem que se constrói em colaboração.
O paradigma cognitivo: Problem Based Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a autonomia na resolução de problemas. • Obriga ao desenvolvimento de raciocínios indutivos, dedutivos, analógicos e ao processo de categorização, e estruturação também presente na aprendizagem de conceitos. • Estimula tomadas de decisões cujas soluções podem ser divergentes. • Aproxima o aluno ao mundo real • O professor é um guia que motiva e reforça a performance do aluno • Conhecimento construído pela criança a partir de atividades didáticas que estimulam a cognição e a capacidade motora e sensorial. • O aluno aprende a manipular os recursos didáticos aliciantes espolado pelo espírito exploratório e curioso. • O professor estimula e conduz aprendizagem através do lúdico, para que a criança adquira as competências observando sempre o seu comportamento
Teoria do Construtivismo atual aplicada no jardim infantil:	<p>Coll (2007) & Pravat (2007) distinguem no campo educativo três tipos de construtivismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construtivismo Cognitivo ou Psicológico: dá ênfase à competência pessoal para o desenvolver de competências mais complexas. Neste tipo de aprendizagem a criança deve correlacionar novas

	<p>informações com experiências já existentes de forma ampliar, renovar ou inovar o conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construtivismo Social: atribui relevância à linguagem ou seja a cognição provém das praticas discursivas dentro de uma comunidade ou grupo (jardim infantil) ,ou seja, não é uma competência pessoal. A criança pode adquirir a linguagem e interiorizar o discurso no pensamento através de jogos lúdicos em que participa. • Construtivismo de orientação cultural: dá pertinência aos contactos sociais e a individualidade da criança na construção da cognição. O contexto social constitui o mediador para que o conhecimento se construa e desenvolva as suas competências. Assim sendo, a cognição é influenciada pelos valores, crenças, linguagem de uma cultura. <p>O educador promove uma educação cooperativa através de atividades em grupo.</p>
<p>Síntese das principais tendências de aprendizagem na Educação infantil portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude Investiga: O educador propõe um conjunto de atividades que permitem à criança formular hipóteses, experimentar, explorar, confrontar, refletir e interpretar • Autointerrogação metacognitiva: O educador utiliza guiões escritos onde regista as interrogações pertinentes das crianças para que esta possa refletir e reformulá-las com as suas decisões, alcançar o objetivo pretendido. • Pensar em voz alta: A criança deve dizer o que está a pensar.

Fonte: a autora baseou-se na seguinte bibliografia: Arends, R. I. (2008). Perrenoud (2000), Dez novas Competências para Ensinar ed. Porto Alegre, Coll (2007) & Pravat (2007)

No contexto alemão é importante conhecer algumas tendências, estratégias e perspectivas de aprendizagem, algumas que ampliam a visão educativa sobretudo no campo emocional:

Quadro 5. Ideias, Teorias Pedagógicas e Orientações para as Teorias e Métodos de Aprendizagem no Contexto Alemão

Teorias/Métodos de Aprendizagem	Perspetivas de Aprendizagem
<p>1.Sistema Vestibular: “controle do movimento ocular; equilíbrio; orientação no espaço/temporal”.</p>	<p>Evitar défices:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dislécia, mudanças de linha durante a escrita; na diferenciação fonológica; problemas cognitivos. 2. Escrita; dificuldade de linguagem, em reconhecer letras;

<p>2.Sistema Quinestésico: reconhecimento do esquema corporal e das partes individuais do corpo;</p> <p>3.Sistema Auditivo: distinguir sons diferentes; audição direcional; Perceção da distância; formação da memória auditiva</p> <p>4.Sistema Táctil: auxilia na formação da consciência do corpo; promove a inteligências emocional; responsável pelo contacto social;</p> <p>5.Sistema Visual: perceção de figuras, cores e formas; coordenação motora; concentração visual;</p>	<p>memorizar sons e palavras; problemas de orientação; perceção de objetos.</p> <p>3. Associar letras a sons; problemas de distinguir palavras idênticas; sílabas; ler frases; memorizar ordens numéricas, concentração.</p> <p>4. Problemas na coordenação do lápis realização de contas matemáticas); problemas em geometria; inquietação motora;</p> <p>5.Problemas de coordenação ocular e táctil; dificuldade em reconhecer letras e números;</p>
<p>Aprendizagem metódica:</p>	<p>A aprendizagem metódica é uma competência exigida pelo plano curricular pré- escolar da Baviera.</p> <p>Os estudiosos no campo das ciências da educação chegaram à conclusão de que a aprendizagem por metodologia leva a resultados mais rápidos.</p> <p>O currículo da Baviera centra-se num tipo de aprendizagem: “aprender como se aprendeu”.</p> <p>Adquirir conhecimentos de forma autónoma, saber organizar e refletir.</p> <p>Perceber novos conteúdos e os seus significados.</p> <p>Saber conhecer e utilizar o mesmo conhecimento em vários contextos</p> <p>Consciência da própria aprendizagem,</p> <p>Conhecer vários processos de aprendizagem e modos de aplicar.</p> <p>Reconhecer as próprias capacidades</p> <p>Saber planear o comportamento de aprendizagem.</p> <p>O educador, estimula a aprendizagem com diálogos, promovendo sempre a reflexão durante a ação, e a metacognição.</p>
<p>O psicólogo Heinrich Roth (2009), distingue seis fases no processo de aprendizagem no jardim infantil.</p>	<p>1.Fase da motivação: A criança precisa de estar motivada para aprender. Ao educador cabe a tarefa de despertar o interesse da criança.</p> <p>2.Fase da dificuldade: reconhecer que a aprendizagem do novo nunca está isenta de erros e que estes nunca poderão ser completamente eliminados.</p> <p>3.Fase da Perceção: quando os erros são ultrapassados a aprendizagem é assimilada</p> <p>4.Fase da Ação: compreensão de que o novo conhecimento interioriza-se com a realização da tarefa.</p> <p>5.Fase do treino/estudo: o treino da competência consolida-se com a repetição.</p> <p>6.Fase demonstrativa: a competência é adquirida com a realização da tarefa.</p> <p>A educadora observa, orienta, corrige e ajuda.</p>

<p>Teoria Moderna do Construtivismo Röll (2003)</p>	<p>Princípio cognitivista, a aprendizagem surge entre a interação do professor expert e o aluno e ainda pela imitação. Cognitive Apprenticeship tem quatro fases: Modeling (demonstração), Scaffolding (apoio na tarefa autónom), Fading (redução do apoio durante o desenvolver da competência) e Coaching.</p>
<p>Moderna Teoria Cognitivistas+Social: “Aprender através do conhecimento, reconhecimento e compreensão” intercultural Kühnen (2004),Influencia: Piaget</p>	<p>O neurocientista afirma que os processos de percepção e princípios cognitivos da aprendizagem demonstram diferenças interculturais. Ou seja, durante “ muito tempo os psicólogos pensavam que o desenvolvimento da percepção e aprendizagem ocorria de igual modo em todas as pessoas, mas o contexto cultural não determina só a forma de pensar mas como vamos pensar.”</p>

Fonte: A autora, baseou-se na seguinte bibliografia: Kühnen (2005) RÖLL (2003) Bildungs- und Erziehungspläne (2012).

Apreende-se, a partir da leitura dos quadros, que são as teorias com princípios cognitivistas e construtivismo moderno as que prevalecem em Portugal e na Alemanha. Embora estas teorias paradigmáticas estimulem a autonomia da criança, é cada vez mais indiscutível o impacto social e evidencia-se que suas representações constituem elementos informativos fundamentais pela sua multidisciplinariedade que revela uma pluralidade de metodologias nos processos de aprendizagem. A importância desta ancoragem de princípios é elucidada pelos contextos interculturais que tem espoletado. Inscrevendo-se esta ideia nas palavras Kühnen (2004), “ durante muito tempo os psicólogos pensavam que o desenvolvimento da percepção e aprendizagem ocorria de igual modo em todas as pessoas, mas o contexto cultural não determina só a forma de pensar mas como vamos pensar.” Abandona-se a ideia de um ser que constrói sozinho, em prol de uma sociedade cujo sistemas de educar varia, influenciando a forma como a criança pensa, constrói o seu conhecimento e desenvolve as suas competências.

Uma diferença que se destaca pela sua inovação é indubitavelmente a aprendizagem metódica mencionada no currículo pré-escolar da Baveira, perspetivando já na educação infantil uma aproximação a um fenómeno já referido, o universo empresarial e a sua metodologias de aprendizagem no âmbito das competências. Gera-se, assim, um novo formato de aprendizagem que permite numa linha hermenêutica de preparar as crianças com aprendizagens não só adequadas à sua maturação mas que facilitem a transição para o ensino básico, como outros graus de ensino, além de preparar as criança com

competências que evoluíram para um método de aprendizagem idêntico à realidade do labor pós-moderno.

2.3 O papel das emoções no pré-escolar²

Destaca-se uma tendência em voga na Alemanha: o desenvolvimento da inteligência emocional no pré-escolar. A sua importância ganha um maior relevo no palco alemão, devido à conjuntura política e social. A Alemanha como um forte motor económico, gera uma elevada emigração que, para integrar crianças em contexto intercultural no seu sistema, necessita de rever as suas formas de ensinar. As investigações no âmbito emocional tentam dar a resposta para que todas as crianças tenham a mesma possibilidade de aprender. No entanto, é preciso questionar primeiro de que modo as emoções interferem no desenvolvimento das competências pessoais, cognitivas e sociais. Goleman (2006), salienta que as emoções são importantes, pois apresentam uma “energia para melhorar o desempenho” em diversas áreas do saber. No pré-escolar, pretende-se desenvolver a inteligência emocional uma vez que aqui se gera um espaço onde várias emoções intensas são vivenciadas e onde a criança terá que aprender a identificar, compreender e lidar consigo e com o outro. Daí Salisch (2002, p. 31) salientar que “as emoções só são possíveis vistas e analisadas em contexto social.”

Ciampi (1999, p. 95) esclarece que as emoções constituem:

- O motor de todas as dinâmicas cognitivas
- O estímulo principal da atenção
- Contrabandeiam o fechar e abrir de memórias
- Agem como um tecido maleável: ao causar continuidade na aprendizagem
- Condicionam a hierarquia do pensamento
- Reduzem a complexidade

Sob a visão destes teóricos, as emoções encontram-se intimamente ligadas ao social e à cognição, cuja interdependência permite compreender o quão importante é o bem-estar,

² Síntese elaborada a partir dos seguintes referenciais: Ciampi, 1999; Damasio, 2003, 2005; Damasio & Kober, 2013; Ratey, 2003; Scheich, 2003; Thiesen, 2014; Vasconcelos, 2009; Veiga, 2013) e ainda pedido de informações em jardins infantis e psicólogos de desenvolvimento.

a regulação emocional, vitalidade, autoconfiança e a felicidade na criança, devido à sua implicação nos processos de aprendizagem das várias competências a adquirir.

Nas crianças multiculturais, a emoção amplia o seu propósito dado não dominarem a língua alemã. Assim, as emoções acabam por ser a sua principal forma de comunicação. Por outro lado, estudos de género também têm sido bastante esclarecedores para compreender o universo emocional das crianças. Stifter (2006, p.260) aclara que “os rapazes precisam, em grande medida, de sugestões construtivas sobre como eles podem mostrar suas emoções, enquanto as meninas necessitam mais de cuidados e distração física para demonstrarem os seus sentimentos. Mas isso não significa que não aconteça o contrário.”

Concluimos por aquilo que foi explanado que os processos de aprendizagem precisam de encarar as emoções como um terreno fértil e estimulador da aprendizagem. É preciso encarar esta realidade indiscutível para se conseguir um desenvolvimento integral das competências no pré-escolar e delinear atividades, didáticas, projetos e pedagogias nesse sentido. Criar novos modelos de aprendizagem que encarem o prisma emocional da criança, sobretudo no campo multicultural, ainda engloba muitas incertezas. É essencial perceber e saber ler as emoções nas crianças, compreender que nos géneros também existem diferenças que precisam de ser compreendidas e estudadas. E criar especialmente uma ambiência de afeto, confiança, harmonia e estímulos que espoletem emoções positivas. É preciso abandonar a tradição da focalização de aprendizagens no âmbito cognitivo e compreender que o emocional é o alicerce que permite o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz.

2.4 Análise comparativa das competências no âmbito das orientações curriculares na Baviera e em Portugal

Após a análise das teorias de aprendizagem seguem duas tabelas que explicam tanto o quadro de competências a desenvolver segundo o plano curricular da Baviera “Bayerische Bildungs-und Erziehungsplan” e as Orientações Curriculares em Portugal, como alguns itens da lei-quadro da educação até o momento da entrada no ensino básico. O currículo gerado por competências tem o intuito de facilitar a transição para o ensino básico tanto em Munique (Baviera) como em Portugal. É pertinente saber que

em Munique (Baviera) o acesso ao ensino básico predispõe de um conjunto de pré-requisitos que são avaliados por um teste de diagnóstico: capacidades motoras, como saber cortar com a tesoura, coordenação motora na utilização de lápis a nível cognitivo, conhecimento da existência de um alfabeto, formas, números, rimas, poemas, e o saber fundamental da língua, entre outras. Nestes termos, o currículo pré-escolar pressupõe determinados conteúdos e temáticas obrigatórias. Na mesma coerência são várias, as instituições, como a Caritas que para 2016 apostam num programa exaustivo de formações para os educadores se especializarem num tipo de competência especializada (Fachkompetenz), como “Literacy” “Interculturalismo” ou emocional para poderem ensinar as crianças.

A criança até aos seis anos permanece no jardim infantil e frequenta umas horas a partir dos cinco anos na pré-escola (que constitui na Baviera uma aula para a criança obter as competências exigida do ensino básico, até possuir as competências pré-escolares exigidas para transitar para o ensino básico. Em caso de carência dos objectivos, terá que repetir um ano no jardim-escola e frequentar a pré-escola. A criança só recua uma vez, tendo que aos sete anos, se não conseguir os pré requisitos, frequentar instituições de ensino de promoção para poder ser integrada. Devido ao contexto intercultural, a criança terá que frequentar ainda um curso de alemão (Vorkurs Deutsch 240) obrigatório e administrado pela pré-escola, com duração de 240 horas que terá continuidade no ensino básico.

Dada a dimensão do plano, que aborda várias componentes (desenvolvimento, neurociências e projetos a aplicar), abordaram-se na presente investigação apenas as competências pessoais, sociais-afetivas e cognitivas que podem ser comparadas à de Portugal e as que poderão enriquecer futuros estudos. Por uma questão de viabilidade originária, existem competências que em Portugal ficam introduzidas nas competências sociais e em Munique nas cognitivas e outras nas pessoais.

Segue o quadro com o conjunto de competências e algumas metas a desenvolver baseados no currículo regional da Baviera.

(O pré-escolar é uma escola independente instituído no jardim escola para capacitar a criança com competências de transição ao Ensino Básico.).

Quadro 6. Competências Pessoais, Socio-Afetivas e Cognitivas na Educação Infantil e Pré-Escolar na Baviera.

<p>Plano Curricular Baviera Alemanha: Competências Básicas a desenvolver no Jardim Infantil³</p>	<p>Plano Curricular Baviera Alemanha: Competências/Metas Educacionais articuladas por temáticas, tópicos e conteúdos no Jardim Infantil e Pré- Escola.⁴</p>
<p><u>Pessoais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Autoestima:</u> “ a forma como o ser humano avalia as suas capacidades e características”. “ Uma auto-estima alta constitui o pré- requisito para o desenvolvimento da autoconfiança da criança”. O jardim infantil deve contribuir para que a criança se sinta amada e valorizada na sua essência.” • <u>Autoconceito/organização:</u> Conhecimento de si próprio deve contribuir para perceber as suas capacidades. “Os pedagogos contribuem com um feedback diferenciado, escuta ativa e verbalização de emoções.” • Vivenciar competências: “ O ser humano gosta de saber o que sabe. “O pedagogo deve confrontar a criança com situações que correspondam as suas capacidades.” <p><u>Motivacionais:</u></p> <p><u>Autonomia:</u></p> <p>“O ser humano tem necessidade psicológica básica de experimentar as suas ações. O pré-escolar deve estimular situações em que a criança tenha tomada de decisão e escolha.</p> <p><u>Competência para a mudança e resistência a situações de Stress:</u></p> <p>“Situações de separações ou fases de vulnerabilidade.”</p> <p><u>Vivência por competências:</u></p> <p>“As crianças gostam de desafios e de saber que conseguem alcançar um objetivo.”</p> <p><u>Eficácia:</u></p> <p>A criança consegue realizar um conjunto de tarefas</p>	<p><u>Cognitivas:</u></p> <p><u>Língua e literacia:</u> “ A língua desenvolve-se através da interação “troca de conversa”. “ As crianças desenvolvem as regras e hipóteses para falar.” “Aprendem ao imitar as pessoas a que se sentem ligadas.” O desenvolvimento da linguagem encontra-se ligada a três pilares:</p> <p><u>Diálogo e relações pessoais; interesses e ações</u> que dão sentido à criança. A linguagem desenvolve-se em vários “Settings”, família e no jardim infantil.”</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i></p> <p>Diferenciar outros códigos de linguagem como a mímica; entoação e linguagem corporal; o prazer em falar; habilidade para expressar verbalmente emoções ou motivações; a escuta ativa; interesse pelo diálogo; expressões para resolução de conflitos. Conversação contextual e situacional; pensamento abstrato; Compreensão e discussão de textos, histórias e contos.; compreensão de associações; prazer em contar histórias; interesse pelos livros; prazer em rimas, contos, jogos de palavras, poemas e histórias; consciência fonológica; consciência da língua e significação das palavras; conhecimento de vários registos e estilos de linguagem.</p> <p><i>Relações com outras competências:</i></p> <p>Aprendizagem metódica “aprender como se aprende”; Relações interculturais; Emoções, relações pessoais e conflitos; Matemática e filosofar.</p> <p><u>Tecnologia de Informação, Comunicação e Média:</u></p> <p>“As crianças interessam-se pelas media, sabem distinguir os vários contextos comunicativos.” Esta competência serve para digerir emocionalmente e verbalmente experiências espoletados pela mass média; utilizar vários meios tecnológicos. “ As</p>

³ O plano curricular inclui atividades e projetos para desenvolver algumas competências.)

⁴ A pré escola constitui uma escola inserida no jardim infantil para desenvolver a motricidade e os pré requisitos exigidos pelo ensino básico. Algumas destas são semelhantes as de Portugal.

através de determinadas competências. “A criança é confiante e possui uma autoestima alta.”

Percebe a capacidade de resolução de problemas complexos e contextuais.” “As crianças podem desenvolver a autonomia através da observação de outras crianças (...) daí a importância de grupos heterógenos” Os pedagogos devem servir como modelos que ensinam regras que deverão ser cumpridas”.

Autorregulação: “A criança deve saber observar e avaliar o seu comportamento”. Se realizou a tarefa com sucesso ou insucesso.”

Os pedagogos devem comentar o comportamento da criança. Promover o “pensar alto”. Realização de auto gratificação:” eu fiz bem isto.”

Curiosidade e interesses individuais:

A criança é curiosa e gostar de confrontar-se com a inovação” Aprende as suas preferências através do jogo e outras atividades.” Promovendo a sua evolução

Capacidade para a mudança e resistência:

“Adaptar-se a novos contextos e ultrapassar obstáculos”.

crianças devem ser utilizar os instrumentos tecnológicos com outras crianças ou sob orientação pedagógica.” Os mass média promovem outras competências: cognitivas, criatividade, capacidade comunicativa; e as capacidade técnicas da criança.”

Objetivos e metas de Aprendizagem:

Digerir emoções esportadas pelos média; utilizar com autonomia (mudar de canal; iniciar um software); Reconhecer os perigos dos média e saber manusear; Saber lidar com tecnologia do quotidiano, sinais de trânsito; eletrodomésticos; ATM, carros telecomandados; Reconhecer a diferença do mundo virtual/realidade; refletir sobre a tecnologia; ter consciência do valor e qualidade dos filmes, programas de computador, compreender a tecnologia dos média, porque a imagem se move; compreender os sistemas de média; perceber o consumo e Merchadinsing; saber utilizar (elementos básicos) do pc; aprender e usar criatividade com o pc; utilizar redes sociais; utilizar médias de comunicação; ativar os média.

Matemática: “Sem matemática não existe orientação no quotidiano”. “O mundo da criança encontra-se repleto de matemática e formas geométricas.”

Objetivos e metas de Aprendizagem:

Compreender o espaço/temporal; geometria dimensional; visualizar espaços; orientação no espaço; reconhecer formas; saber reconhecer e construir figuras; saber quantidades e tamanhos; comparar, classificar e ordenar (cores; quadrado, redondo etc.) objetos; saber aspetos relacionais básicos; ex. grande/pequeno; pesado/leve; contar; reconhecer princípios funcionais ex: ordenar pelo número 1; compreensão dos números como expressão de tamanhos; peso, tempo e dinheiro; saber medir; operações de matemáticas básicas; adição, subtrair, multiplicar e dividir. Utilizar matemática para o quotidiano, reconhecer códigos: número de telefone, código postal; ordenação temporal (hoje/ amanhã /nome dos meses, dias da semana/calendário; horários. Reconhecer instrumentos matemática ex: balança; reconhecer mapas e compassos.

Correlação com outras competências:

Linguagem e Literacy; ciências naturais técnica

Ciências Naturais e Tecnologia:

Reconhecer características de várias substâncias; (sólido, lído e gasoso) Conhecer fenómenos do mundo acústico e visual; conhecimento básico de física como a eletricidade; orientação temporal/espacial: horas,

	<p>calendário e pontos cardeais. Processos da natureza, luz/sombra, tempo, mudanças das estações. Colher, sortear e dividir elementos da natureza, flores, folhas, legumes. Colocar hipóteses e verificar através de métodos.</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i></p> <p>Conhecer e desenvolver conhecimento acerca substâncias (sólido, líquido), formas de energia; acústica e ótica; leis físicas; temperaturas, pesos; recolher, sortear elementos da natureza (folhas, flores e fruta); Perceber processos da natureza (L/Schatten; tempo; estações do ano; ciclos da natureza; praticar pequenas experiências naturais; saber colocar hipóteses e utilizar métodos. utilizar instrumentos com objetividade; desmontar objetos e reconstruí-los; influência ; da técnica na natureza e do ser humano; reconstruir a partir de vários materiais.</p> <p><u>Relação com outras competências:</u></p> <p>Valores e religiosidade; emocionais relações sociais e conflitos; linguagem e literacy ; técnicas de informação, comunicação, os media e a matemática;</p>
<p><u>Cognitivas:</u></p> <p><u>Percepção diferenciada:</u></p> <p>“Percepção dos sentidos“. „Reconhecimento de fonemas; temperatura, quantidades, cores etc.</p> <p><u>Capacidade de Reflexão:</u></p> <p>“Fase egocêntrica: o educador deve ensinar a ver outros pontos de vista.”</p> <p><u>Memória:</u> “ A memória deve ser treinada com jogos Memory, sinais de trânsito.</p> <p><u>Resolução de Problemas:</u></p> <p>“O educador deve estimular a autonomia na resolução de problemas.” “ Proporcionar tarefas para resolver”.</p> <p><u>Fantasia e Criatividade:</u> “ O educador deve promover o imaginário através da música; artes plásticas e a expressão original.</p>	<p><u>Sócio-afetivas:</u></p> <p><u>Orientação por Valores e Religião Moral:</u></p> <p>“A criança aprende a lidar com religiões diferentes de forma aberta” “Aprende aspetos da religião católica”. “Adquirir crenças.”</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i></p> <p>Liturgia católica; bíblia; rituais litúrgicos, símbolos, cultura mundial, perceber o sentido “de onde”, para onde e para quê, “distinguindo as reações naturais e científicas e fenômenos naturais, busca do sentido de sensibilidade, troca de questões, auto-estima, espírito crítico, significado de religião em contexto com o ser humano; o conceito de felicidade; dar importância ao que tem valor e ao que não tem; descobrir as fraquezas e os aspetos fortes das pessoas; erros e cultura do perdão; autovalorização dos outros e do meio ambiente; compreensão e sensibilidade; compreensão de comportamentos adequados; responsabilidade perante a sociedade, cooperação e colaboração no pré-escolar; suportar e encontrar soluções para os conflitos; tolerar os próprios erros, desenvolver forças perante os obstáculos; reconhecer o ser humano como algo especial; contra a discriminação; aceitar a diferença como especial; auto-orientação; aceitar a vida como uma prenda; Desenvolver a atitude da surpresa, pensamento de pedir e descobrir formas de exprimir;</p>

	<p><u>Relação com outras competências:</u></p> <p>Resiliência; educação intercultural, emocionais relações sociais e conflitos, linguagem, literacia e filosofia.</p> <p><u>Emocional, relações pessoais e conflitos:</u></p> <p>“As crianças devem aprender a lidar com as emoções através de regras flexíveis para a resolução de conflitos”. “A criança deve aprender as suas fronteiras”. “A educadora deve aplicar estratégias para a criança digerir lutos, divórcios e outro tipo de crises”. “Aplicar métodos que ajudem a compreender as suas emoções e as dos outros.”</p> <p>Objetivos e metas de Aprendizagem:</p> <p>No plano curricular não realiza a distinção entre emoção/sentimento.</p> <p>Ter consciência, refletir, aceitar as próprias emoções e saber exprimi-las aos outros; saber que se pode sentir várias emoções simultaneamente e que estas podem ser contraditórias; descrever estados de emoções com palavras, explicar e contar como se sente; Reconhecer que as formas como vivenciamos as emoções internas podem ser diferentes quando as exprimimos; permitir as emoções negativas e desconfortáveis, que situações insuportáveis sejam ativamente digeridas com eficácia; aprender que a expressão e comunicação de sentimentos tem impacto noutras pessoas, influenciando-as . Interpretação assertiva da expressão e comportamento do outro; reconhecer as razões e origem das emoções; reconhecer emoções/sentimentos em determinados contextos e situações e saber descodificar;</p> <p>Colocar-se no lugar do outro, auxiliar, respeitar a opinião do outro; procurar o contacto de outras crianças; respeitar limites e regras; procurar a cooperação e o mesmo objetivo; orientar para o mesmo objetivo; fechar compromissos; resolver conflitos de modo construtivo; espírito de “equipa”; criar relacionamentos profundos de amizade; expressar, com atitude de autoconfiança desejos, necessidades, opiniões, não aceitar injustiças; colocar limites, não se deixar pressionar.</p> <p><u>Relação com outras competências:</u></p> <p>Sociais e cognitivas.</p> <p>Não foram abordadas apesar da pertinência as seguintes competências por tópicos/temáticas:</p> <p><u>Meio ambiente; Estética, Arte e Cultura; Metacognição;</u></p> <p><u>Música; Movimento, Ritmo, Dança e Desporto; Saúde.</u></p> <p>Foram utilizadas algumas em correlação com as competências que foram estudadas na investigação.</p>
--	---

Sócio-afetivas:Relação positiva com adultos e crianças:

“ As crianças tem no jardim infantil a hipótese de se relacionar com outras crianças e de aprender a gerar empatia e simpatia.”

Empatia e aceitação de perspetiva:

A criança aprende outras perspetivas conhecer outros pontos de vistas, fazer uma imagem das suas emoções e ações.”

Capacidade de Comunicação:

“ A criança aprende a expressar-se adequadamente com os outros.

Cooperação:

“ A criança aprende a cooperar e realizar projetos com outras crianças como por a mesa”.

Intercultural:

“Aprende a relacionar-se e a enriquecer com outras culturas”.

Resolução de conflito:

“ Os Conflitos acontecem muitas vezes entre as crianças. Será importante ensinar técnicas de resolução de problemas”. “Aprendem a afastar-se das emoções negativas dos outros.

Outras competências sociais-Alguns Valores e orientações:Valorização de valores:

“ A criança aprende a pertencer a um grupo e assimila os seus valores”.

Moralidade:

“A criança aprende questões éticas que sao estimuladas a refletir sobre elas.”

Sensibilidade e respeito pela diferença

“ Cada criança é um individuo”. “E deve ser encarado como tal.”

Responsabilidade perante si, os outros e natureza:

“A criança reconhece as suas fraquezas e dos outros e deve aprender a defender o outro”.

Solidariedade e Participação democrática e de cidadania:

“Aceitação de regras; repensar vários pontos de vista.

Instrumentos de Avaliação: (ver legislação)

Dossiers dos trabalhos das crianças.

Registo de avaliação (grelhas de avaliação/registo de desenvolvimento) Ficha de informação do desenvolvimento da criança no final do ano

“Das Beobachtungsverfahren Sismik” (Processo de Observação Sismik, Seldek e Perik que é facultativo.)

Método de aprendizagem no plano curricular BV:

Competência básica:

Aprendizagem metódica

„Aprender como se aprendeu“

Fonte: Quadro elaborado a partir dos seguintes referenciais: Bildungs- und Erziehungspläne (2012): Wassilios E. Fthenakis & Bayern, (2013), tal como leitura de projetos educativos na Alemanha.

Após a exposição das competências a desenvolver no pré-escolar na Baviera, segue o quadro com as competências que se pretende desenvolvidas durante o jardim infantil em Portugal.

Quadro 7- Competências na Educação Infantil: Pessoais, Sociais-Afetivas e Cognitivas em Portugal

Orientações Pré-Escolares em Portugal: Competências gerais para desenvolver no Pré- Escolar. ⁵	
➤ Pessoais:	<p><u>Autoestima:</u></p> <p><u>Conhecimento de si/Educação para valores:</u> É através dos valores e novas perspetivas que a criança apreende o conhecimento de si.</p> <p><u>Autonomia/Independência:</u> “A independência das crianças em grupo passa também pela apropriação do espaço e tempo que constitui uma certa autonomia. “É saber fazer” vestir-se, lavar-se, comer.</p> <p><u>Responsabilidade:</u> “A construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades.”</p> <p><u>Iniciativa:</u> O Educador deve proporcionar tarefas em que a criança possa tomar a iniciativa.</p> <p style="text-align: center;">÷</p> <p><u>Desejo de aprender:</u></p>

⁵ O pré-escolar não corresponde a uma escola autónoma mas à frequência do jardim infantil integral.

	<p>O educador deve promover estratégias que facilitem o desejo de aprender, consoante os gostos da criança.</p> <p><u>Criatividade:</u> O educador deve permitir ações pedagógicas em que a criança se possa expressar livremente.</p> <p><u>Curiosidade:</u> A novidade e inovação desperta a curiosidade da criança. Saber identificar-se (nome completo e idade), saber a sua morada (localidade/ rua onde mora), ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Objetivos e metas de Aprendizagem:</u> Reconhecer características da sua individualidade; descobrir e utilizar as próprias possibilidades (motoras sensitivas e expressivas); adquirir confiança nas suas possibilidades de atuação; hábitos e atitudes relacionadas com o bem-estar (segurança, higiene e saúde); saber resolver problemas da vida quotidiana, bem como orientar-se nos espaços circundantes, e r situar-se no tempo;</p>
<p>➤ Cognitivas:</p>	<p>“ Esta área corresponde à língua portuguesa nos outros ciclos e inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão do texto escrito, lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.”</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u> “...capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos. (...) A criança, nos dias de hoje, já tem a ideia de que existe um código escrito. “ A criança deve alargar o seu leque de expressão.” O pré-escolar deve fornecer momentos de comunicação e fomentar: “o quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças irão usar adequadamente frases simples, do tipo” afirmativas, negativas, interrogativas.” A partir do mundo do imaginário e lúdico: lengalengas, trava- línguas, e tradicionais da cultura portuguesa.</p> <p>“A referência à abordagem à escrita pretende acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com diferentes funções de códigos escritos.” A criança não necessita de saber ler e escrever. “A abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura num sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e saber para que serve a escrita.” Promove-se a língua materna, que deve estar presente em todos os conteúdos. Saber que o código pela escrita permite transpor sonhos, imagens, elementos do mundo da fantasia. Usar corretamente vocabulário mais rico e variado; organizar o discurso oral; relacionar vocábulos, empregar número, tempo pessoa e lugar. Narrar acontecimentos, recontar e inventar histórias/ transmitir informações. Manifestar o desejo de aprender a ler. Revelar interesse por livros; escrever o seu nome em letra maiúscula de imprensa; usar o seu grafismo como forma de comunicação; distinguir letra de palavra.</p> <p><u>Objetivos e metas de Aprendizagem:</u> Fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; Despertar o interesse pela comunicação; promover uma melhoria da articulação. Domínio da abordagem à escrita: Possibilitar a familiarização com o código escrito; dar a conhecer às crianças que a escrita é um código com regras próprias; desenvolver a coordenação óculo manual; contacto com diferentes funções do código escrito; permitir o contato com diversos tipos de texto.</p> <p><u>Matemática:</u></p>

	<p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i> Classificar; agrupar os objetos consoante critérios: cor, tamanho e forma. Seriar e ordenar; noções dos números; encontrar e formar padrões; noção de tempo: o desenrolar de dias, semanas, meses, estações do ano; ter noção de espaço; utilizar corretamente noções de medida: tamanho, espessura, comprimento, velocidade, peso, altura. Comparar/classificar e explorar objetos e suas qualidades; formar sequências procurar soluções/resolver problemas, contar até 20.</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i> Apoiar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; adquirir noção de número; reconhecer, formar e representar conjuntos; Desenvolver as noções de classificação, seriação e ordenação; Fazer cálculos simples e comparações entre quantidades; identificar e nomear as principais formas geométricas;</p> <p>Área das tecnologias de informação e comunicação Uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância atual, será, com vantagem, iniciada precocemente.” “... as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente. Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer.”</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i> Aprender algumas normas de segurança; Explorar o computador e jogos com outro colega/adulto; jogo com ajuda do adulto; Ser capaz de utilizar o rato; utilizar o teclado e o rato para efetuar jogos e desenhos com a ajuda do adulto; Reconhecer a internet como uma rede de busca e informação; Utilizar a Internet como uma rede de busca de informação com a ajuda do adulto;</p> <p><u>ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO</u> Esta área abarca o início das aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, tem continuidade no estudo do meio no 1.º ciclo e inclui, tal como este, de forma integrada, o contributo de diferentes áreas científicas (ciências naturais, geografia e história).” Saber situar-se na família e noutros grupos sociais; conhece o seu meio envolvente e manifestar interesse em conhecê-lo; conhecer e aplicar regras que contribuam para a preservação do ambiente.</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i> Dar oportunidades às crianças de contactar com novas situações de descoberta e de exploração do mundo; proporcionar contactos constantes com o meio ambiente; possibilitar às crianças contactos com outros saberes sobre o “mundo”; sensibilizar as crianças para as ciências: história, sociologia, geografia, física, química, biologia; Criar oportunidades de explorar e experimentar; Sensibilizar para a importância da educação para a saúde e da educação ambiental; promover o desenvolvimento da atitude crítica.</p>
<p>➤ Sócio-afetivas:</p>	<p>Social e Pessoal Área, que tem continuidade nos outros ciclos enquanto educação para a cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias. No entanto, tratando-se de uma área integradora, essas aprendizagens surgem, muitas vezes, também referidas, de modo mais específico, em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos.</p> <p><u>Convivência: democrática/cidadania</u> “A participação democrática na vida de grupo é um meio fundamental de formação individual e social.” No âmbito da aquisição de juízos, espírito</p>

	<p>crítico, valores e atitudes cuja aprendizagem deve iniciar no pré-escolar. “Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha de poder entre o educador, as crianças e o grupo.” “Esta participação permite construir uma autonomia coletiva que passa pela organização social participada em regras, elaboradas e negociadas entre todos.” Todos devem colaborar para o bem de todos.</p> <p><u>Cooperação:</u> É em sociedade e na partilha de poder que a criança aprende a cooperar, como na realização de tarefas em grupo. O bom funcionamento de um grupo possibilita a cooperação e conseqüente resultado.</p> <p><u>Desenvolvimento de Identidade:</u> “O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um.” Reconhecer uma determinada cultura ou grupo realça os laços de pertença e aumenta a auto-estima.</p> <p>Valores: <u>Solidariedade e respeito pela diferença:</u> “ A vida em grupo implica o confronto de opiniões e solução de conflitos, o que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscita a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância.” Respeitar e aprender com outras culturas apoia o sentido da solidariedade mas também o sentido de identidade”.</p> <p><u>Educação Multicultural:</u> A diferença sexual, social e étnica como elementos facilitadores de igualdade. “Respeitando várias maneiras de ser e de fazer.” “ Para dar novos sentidos à aquisição de novos saberes e culturas”, contribuindo para a ampliação de novos conhecimentos que auxiliam as várias competências. “...Esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...), tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”</p> <p><i>Objetivos e metas de Aprendizagem:</i> Interagir com os outros. Cooperar na resolução de problemas. Participar na partilha e realização de tarefas comuns, respeito pelos outros e espírito de interajuda; ter espírito crítico Possuir independência pessoal/autonomia; reconhecer e respeitar as diferenças individuais.</p>
Instrumentos de Avaliação	<p><u>Instrumentos de avaliação: PT/BV que podem ser utilizados pelo educador:</u></p> <p>PT: Observação diagnóstica, direta; indireta; contínua, evolução, formativa, atitudes; comportamento; vocações e aprendizagens realizadas, Observação/Registo sistemático do comportamento e competência das crianças. Análise de trabalhos produzidos pelas crianças; auto e hetero avaliação produzida pelas crianças.</p> <p>O projecto de investigação-acção <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar: avaliação alternativa: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)</i> ((Santos et al., 2012) e inspirado no Process-Oriented Child Monitoring System (Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1997)) propõe um</p>

	ciclo contínuo de observação – avaliação/reflexão – intervenção, que tem em conta o bem-estar emocional da criança. Foi enquadrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).
Método de aprendizagem nas Orientações Curriculares em PT „Aprendizagem por Conteúdos.” Baseada nas áreas da psicologia socio-motora; sócio-afetiva e cognitiva.	“A expressão “ Áreas de Conteúdo” fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e as aprendizagens são vertentes indissociáveis do processo educativo. “ Pressupondo a interligação das aprendizagens, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas.” “Visa facilitar a comunicação entre os professores.” A criança aprende através deste tipo de aprendizagem a explorar o mundo que a rodeia através determinadas atividades desenvolvendo competências cognitivas mas também atitudes e saber fazer. “Articulação entre o saber das competências”.

Fonte: Quadro elaborado a partir das Orientações Curriculares (ME (1997). OCEPE(1997) e as metas que já não se encontram em vigor, quadro legislativo/normativo sobre a educação pré-escolar e projetos educativos em Portugal.

As tabelas apresentadas pretendem comparar a leitura de um conjunto das competências e metas a desenvolver pelos currículos pré-escolar português e na Baviera, mostrando que são mais as diferenças que as semelhanças. Na Alemanha, observa-se uma distinção entre as competências básicas e as competências organizadas por temáticas (algumas semelhantes às competências essenciais em Portugal), objetivadas não só para o jardim infantil, mas para serem desenvolvidas no “pré-escolar“, demonstrando existir a tendência: “a universalidade europeia de desenvolver competências”, os seus imensos currículos são transversais, inovadores, tentando aproximar-se ao carácter de cada país.

Capítulo 3: Metodologia da Investigação

Este capítulo reporta, numa primeira fase, os fundamentos metodológicos que foram utilizados na elaboração da tese, relativamente ao padrão paradigmático da investigação, que fundamentaram as escolhas metodológicas e o design do estudo aplicado. Numa segunda fase, foram caracterizados os instrumentos utilizados para a recolha dos dados (inquéritos; observação de aulas e análise documental), bem como os métodos a aplicar durante a análise dos dados. Finalmente descreve-se a forma como os dados foram tratados

3.1 Fundamentos metodológicos do estudo

A multiplicidade da investigação educativa é defendida por José Augusto Pacheco (1996) quando afirma que “a multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos e/ou paradigmas”. Quer isto dizer que o investigador utilizou diversos métodos durante a recolha de dados de modo a adquirir várias perspetivas que lhe permitiram ampliar a informação e a perspicácia de análise sobre o mesmo contexto. No caso deste estudo, três instrumentos foram os alicerces para o desenrolar da investigação: o inquérito por questionário, a observação e a análise documental. Na ótica de Rincón, Arnal, Latorre e Sans (1995), a escolha desta triangulação foi um processo que permite reconhecer a validade da recolha de dados, de modo a formar uma coesão lógica e verdadeira de toda a informação. O objetivo principal neste capítulo foi delinear o campo da recolha de dados, realizar com minúcia a caracterização da amostra, descrever a realização dos contextos, processos de desenvolvimento e também esclarecer os instrumentos e técnicas que foram integrados durante a investigação.

Para esta investigação sublinhou-se assim um investigador preciso, detalhado, presente e participativo durante o desenrolar de todos os acontecimentos da pesquisa, porque só assim foi possível a compreensão dos dados recolhidos e uma dedução racional da informação.

A investigação, inserida no âmbito disciplinar das ciências da educação, integrou-se no paradigma qualitativo, de modo a corresponder a uma realidade educativa multifacetada e complexa. Daí a necessidade de uma perspetiva que fosse interpretativa, subjetiva e exploratória de ambos os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos contextos em

que se desenvolvem as capacidades cognitivas, pessoais e sociais. Bogdan e Biklen, (1994) definem as características deste género de investigação na seguinte forma:

- há o ambiente natural como fonte direta de dados, pois existe a compreensão que os fenômenos são bastante influenciados pelo seu contexto e meio
- o pesquisador é o principal instrumento da recolha de dados, mantendo um contato direto e presencial com a realidade a ser investigada.
- os dados são descritivos e a realidade é descrita de forma minuciosa, clara e com profundidade, havendo a possibilidade de variedade de fonte de dados da utilização de software diversificado como o vídeo, áudio e outros instrumento;
- a preocupação é mais focada no processo do que propriamente no produto em si;
- há interesse em apreender a perspectiva e visão dos participantes;
- a análise dos dados é feita de maneira híbrida: indutiva e dedutiva. Os dados não são colhidos para confirmar desde logo as respostas às questões de pesquisa; mas durante o processo, ou seja, conforme se vão sendo obtidos e trabalhados, as abstrações vão sendo feitas;
- o esquema de trabalho é aberto e flexível, possibilitando modificações no decorrer da pesquisa.
- À medida que os dados foram colhidos, o interesse e as questões da investigação vão se interlaçando gerando uma lógica coerente, consistente e precisa, oferecendo a possibilidade não só a mudança característica própria da atualidade mas um progresso contínuo nas áreas da educação.

Para uma consistência equilibrada dos diversos elementos, Merriam (1998) definiu a metodologia qualitativa sob uma visão hermenêutica em que os elementos e intervenientes da investigação não se reduzem a variáveis ou questões, mas a um conjunto consistente em que as partes fazem parte de um todo, isto em contextos que se requerem naturais. Cresswell e Janesick (1994), citados por Denzin e Lincoln (2005) acrescentam ainda os seguintes itens de carácter qualitativo que serão úteis para a investigação em dois jardins infantis de meios e contextos distintos:

- a ocorrência de contextos naturais onde se desenvolve a ação humana;
- a busca das relações dentro dos sistemas e culturas;

-
- entendimento dos contextos sociais específicos;
 - das experiências dos participantes;
 - preocupação não só com o presencial imediato mas com o internacional;
 - o tempo do investigador no contexto, análise, interpretação e decisão permanente; o conhecimento intuitivo; a procura da profundidade e lógica num processo contínuo através do procedimento da verificação e validade e em última instância a construção de uma narrativa que se requer original.

Isto sem esquecer, na perspetiva de Martins (2004) a dimensão da ética, referindo que o investigador deverá retratar a temática na sua autenticidade sem modificar o conhecimento adquirido consoante o seu objetivos pessoais. Ou seja, o real concreto só terá veracidade se a objetividade e o distanciamento forem geradores de verosimilhança, constituindo estas as verdadeiras “armas” do investigador durante o seu trabalho. Só assim, o investigador consegue adaptar-se e criar um fio condutor exato durante a sua investigação.

Sendo o objeto de estudo na sua globalidade abrangente, o método qualitativo permitiu estabelecer uma comparação de dois meios europeus onde se desenrolam diferentes contextos, diferentes ofertas pedagógicas, didáticas, estratégias, rotinas e métodos para o desenvolver de competências básicas pré-escolares, com o intuito de adequar o ensino-aprendizagem ao conceito e visão das instituições, como é o caso da pedagogia Waldorf desenvolvida por Steiner (Steiner e Bohlen, 2011). que apresenta particularidades distintas interessantes e alternativas que permitem desenvolver um conjunto de competências essenciais durante o processo de aprendizagem com autoregulamento de um ensino, promovendo o sucesso da criança numa ambiência antroposófica, espiritual, harmónica, humana e colaborativa. Ou o jardim infantil am Westpark, que fomenta o desafio de uma integração igualitária de todas as crianças, sobretudo crianças em condições de emigração. Assim, o método qualitativo com as características enumeradas anteriormente, permitiu estudar duas realidades com visões distintas que procuram corresponder ao mesmo objetivo.

Resumindo, para Carmo e Ferreira (2008, pp. 194–195) , o paradigma qualitativo requer uma conceção global fenomenológica, orientada para o processo, assumindo uma posição relativista e subjetiva que valoriza o papel do investigador, considerando-o

como um construtor nas redes do conhecimento para uma melhor compreensão sobre o objeto de análise desta investigação – descrição e análise das práticas para o desenvolvimento cognitivo, sócioafetivo e pessoal exercidas pelos educadores, e influência das relações entre pares e o meio realizadas na educação infantil, e seus possíveis impactos na relação entre a criança e aprendizagem. Foi fundamental que os dados fossem recolhidos na própria instituição levando-se em conta as influências do contexto e a perspectiva dos sujeitos. Além disso, os dados desta pesquisa são situados num contexto cultural mais amplo, expandindo-se para além do que ocorre dentro da sala de ensino-aprendizagem, alargando-se a todo universo que envolve o ambiente onde se desenvolvem as várias capacidades do ser pequeno. É neste sentido que o estudo verifica quais as habilidades que mais depressa se desenvolvem na criança, mas também procede à análise da natureza de princípios pedagógicos e curriculares, e identifica tipologias de teor didático e de parâmetros de avaliação nas instituições em Lisboa e arredores e em Munique (Baviera).

A presente investigação centrou-se na verificação do grau de desenvolvimento das competências básicas cognitivas, sócio-afetivas e pessoais no pré-escolar, onde se pretendeu analisar a forma de desenvolvimento de competências entre dois estabelecimentos de Educação Pré-escolar: um em Portugal e outro na Alemanha.

Esta comparação teve como objetivo analisar as orientações curriculares de ambos os contextos no processo de ensino e aprendizagem do nível pré-escolar no âmbito do desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais.

O estudo de caso comparativo foi realizado em duas instituições.

- **Caso 1:** Instituição IKF (promoção de crianças integrativas) – constituída por um conjunto de grupos, creches, jardins-escola e pré-escolas que são integrados na Kinderhaus em Munique. Espaço que promove a inclusão de crianças em estado de emigração de variados países.
- **Caso 2:** Jardim Escola S. Jorge em Lisboa, Portugal, que segue a pedagogia Waldorf.

Pretendeu-se descrever, analisar, investigar e compreender, com minúcia e de modo comparativo como se processa a aprendizagem da criança perante um conjunto de fatores entre duas instituições com conceitos distintos providas do palco Europeu.

A reflexão compreendeu:

- 4) As orientações curriculares, o conceito de educação e a avaliação que promove cada instituição.
- 5) As especificidades pedagógicas, didáticas e metodológicas que conduzem ao desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e pessoais.
- 6) Explicitação da diversidade de meios e contextos, como um fator pertinente para o conhecimento da criança no palco Europeu, tendo sempre em conta o quadro comparativo, dos objetivos, papéis e funções, em articulação com os processos de ensino e aprendizagem, cognição e avaliação.

É essencial perceber que fatores decisivos poderiam existir para o desenvolvimento das competências cognitivas e pessoais e sócio-afetivas das crianças, equiparando meios e contextos, numa base de se retirar ilações, articulações e estabelecer diferenças: tanto a nível pedagógico como didático, de modo a facilitar o entendimento e a compreensão do desenvolvimento das competências das crianças.

A partir do objetivo geral respondemos à seguinte pergunta de investigação:

- Quais são e como são desenvolvidas as Orientações curriculares: pedagógicas, didáticas e metodológicas do EPE em ambos os contextos (Portugal e Alemanha) no processo de ensino e aprendizagem do nível pré-escolar?

Assim, esta investigação teve como objetivos específicos:

- ✓ Comparar as orientações curriculares: pedagógicas, didáticas e metodológicas do EPE de Portugal e o EPE na Alemanha.
- ✓ Explicar a natureza da orientação e os princípios pedagógicos em ambos os EPE
Identificar tipologias de práticas didáticas e pedagogias diversas.
- ✓ Identificar os parâmetros de avaliação aplicados nas EPE.

A partir deste parâmetro formularam-se as seguintes questões gerais de investigação:

- Que habilidades pessoais, cognitivas e sócio afetivas são desenvolvidas no pré-escolar e que impacto têm as emoções sobre a aprendizagem em grupo?
- Em que circunstâncias o lúdico, as atividades entre pares e a inovação (tecnológica) contribuem para um maior sucesso cognitivo e social em ambos EPE?
- Em que se distinguem os Supervisores/Educadores entre ambos EPE durante o processo de ensino- aprendizagem e na avaliação?
- Que afinidades pedagógicas se registam entre ambas as instituições?

3.2. Design do estudo

Num mundo pós moderno, em estado de globalização onde ocorrem variados estímulos e transformações em todas áreas sobretudo tecnológicas que transformam a realidade, são oferecidas na área da educação, logo a partir dos alicerces pré escolares diversas pedagogias, filosofias e conceitos que fomentam o desenvolvimento de um conjunto de competências exigidas pelas políticas oriundas dos seus Países. O presente estudo científico e epistemológico inserido, como já foi mencionado anteriormente, no paradigma qualitativoqualitativo e interpretativo, desdobrou-se em dois estudos de caso, que perseguem conceitos e pedagogias distintas mas o mesmo objetivo de desenvolver competências um a aplicar num jardim-escola S. Jorge que segue a pedagogia Waldorf criada pelo movimento cultural de Rudolf Steiner, chamado de Antroposofia, inserido na área paradigmática do humanismo, tendo como lema principal “a sabedoria do homem como um ser composto” sobretudo sua espiritualidade, situado em Alfragide-Lisboa o e a ICP, a casa Kinderhaus am Westpark – Integrative Kinderförderung GmbH, em Munique, cuja missão prioritária é o desenvolvimento das competências sociais e da aprendizagem da língua para integrar todas as crianças de todos os estratos sociais, de forma igualitária, sublinhando-se as crianças imigradas como os pedagogos provindos de variados Países.

A finalidade desta investigação foi contribuir para aquilo que Alarcão (2009) designa como sequencialização educativa, base de um desenvolvimento, gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis.

Na atualidade, o estudo de caso, tem surgido como uma resposta para a investigação educativa ganhando cada vez mais popularidade. Para o estudo em causa, procura-se obter o conhecimento integral e absoluto e completo sobre os dois casos específicos ou de uma pequena amostra em espaços diferentes.

Pretendeu-se, um estudo aprofundado e comparativo dos contextos a partir um objeto de estudo definido (os dois casos), possibilitando uma pesquisa que se quer holística ou seja sistémica, abrangente e integrada. Segundo Yin (2014), o estudo de caso depende fortemente do trabalho de campo e/ou de análise documental, investigando a instituição no seu contexto real e possibilitando a recolha de dados provenientes de fontes múltiplas e variadas para compreender como se desenvolvem as competências essenciais no período pré escolar, sobretudo a interligação existente entre o progresso positivo da cognição com as características apresentadas com as instituições. O mesmo autor, afirma ainda que o estudo de caso assenta numa abordagem metodológica de investigação, como a compreensão do conceito e filosofia, características, práticas reais, estratégias, metodologias, princípios pedagógicos e didáticas utilizados pelos educadores, as motivações verificadas durante todo o processo, de modo a explorar-se e aprofundar todos estes contextos complexos nos quais fazem parte várias vertentes de situações do quotidiano diário onde o investigador irá tentar responder a questões como “como” e o “porquê”? De modo, que o pesquisador encontre pontos de interações e diferenças nos fatores de ambas entidades que pretendem o mesmo objetivo mas utilizando métodos distintos para os objetivos pretendidos. Daí ser necessário a aplicação desta metodologia do caso para compreender toda a globalidade do “todo” num sentido hermenêutico em que as partes constituem o produto total. E é neste sentido que Ponte (2006) encara a investigação como uma fonte particularística porque se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, que se pretende unificar na sua especialidade, pelo menos em certos pontos, em busca do essencial, especificidade e especial de modo a contribuir para o objeto de estudo de interesse. Benbasat, Goldstein e Mead (1987) consideram que um estudo de caso deve assim possuir as seguintes características: o fenómeno deve ser observado no seu “habitat natural”; os dados serem recolhidos e utilizados a partir de várias fontes e meios: análise documental, observação das práticas reais; questionários; os resultados serão influenciados fortemente do poder e capacidade da integração do investigador mergulhado em todo o processo de pesquisa;

permite a mudança e flexibilidade no âmbito da aplicação dos métodos e seleção de dados na medida que o investigador vai desenvolvendo novas hipóteses e questões. Mas o investigador não pretende modificar os dados, mas interpretar o sentido da *mimesis* na sua autenticidade e, apoiando-se nos factos, na elaborar uma sistematização lógica complementando a metodologia selecionada o objeto de estudo, usando para isso a descrição narrativa - a “Beschreibung” (descrição) detalhada. No entanto, um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo. Pode ter um alcance analítico, interrogativo e de confrontação com outras situações, contextos e meios, ajudando a produzir novas teorias ou a fundamentar as já existentes, ou a aprofundar debates educativos, promovendo sempre a contínua mudança nas investigações científicas. Este objetivo de explorar o novo, de procurar a originalidade, exige um forte distanciamento e uma capacidade de interrogar e questionar que se quer reflexiva, afastando a influência de preferências pessoais para possibilitar o descobrir do inédito que se encontra oculto.

A validade e a ética são dois conceitos que se interlaçaram desde do início para acompanhar o rigor do estudo científico. A validade facilita a comparação dos resultados com outros contextos, meios ou casos. Quanto à fiabilidade, depende dos instrumentos utilizados e da forma como são analisados os dados (Carmo & Ferreira, 2008, p. 236). Na pesquisa qualitativa, os critérios de validade e de fiabilidade assumem características próprias devido ao seu carácter interpretativo da pesquisa qualitativa e à subjetividade envolvida no desenvolvimento da investigação. Na óptica de Leininger (1994), a validade pode ser concretizada pela descrição detalhada das experiências, atitudes e comportamentos através do registo sistemático dos documentos e observações. No presente estudo, a técnica da triangulação será utilizada para reduzir as incongruidades e contradições do estudo, conferindo a confiabilidade e fidelidade compondo um quadro mais factual. Sendo a triangulação a própria estratégia para a validação, devido aos seus variados métodos multifuncionais para o recolher dos elementos.

Relativamente à ética que deve acompanhar todo o estudo epistemológico, Merriam (1998) indica que o investigador deve sobretudo manter uma imagem digna, para não gerar teorias que trariam um impacto negativo nas pessoas estudadas, quando a intenção é obter conhecimento que traga mudança e evolução. Bogdan e Biklen (1994, pp. 47–

51) consideram o investigador o instrumento principal na investigação qualitativa, sendo ele o actor social principal. Neste sentido, e tendo em conta o objecto de estudo, o investigador deve orientar a investigação com fidelidade remetendo-se ao real e dentro dos preceitos éticos previstos, atendendo à sensibilidade e compreensão na captação do mundo peculiar da criança e percebendo as suscetibilidades dos pedagogos inquiridos.

3.3 Participantes do estudo

Pretendeu-se estudar dois grupos de crianças em jardins infantis distintos um em Portugal outro em Munique.

Na Alemanha, o grupo designado como Igel é constituído por

- 24 crianças de idade entre 3-7 anos
- 4 em fase pré-escolar entre 5-7 anos

Estas crianças frequentam o Jardim Kinderhaus am Westpark– pertencente à Instituição ICP-(Integrative Kinderförderung GmbH) em Munique. A peculiaridade deste grupo é que integra crianças oriundas de outros Países como a Grécia, Croácia, Turquia, Palestina, Itália e Paquistão e apenas 4 alemães, sinónimo de uma Alemanha que se tornou palco de uma dimensão considerada de emigração.

Em Portugal, o grupo estudado em S. Jorge, em Alfragide-Lisboa é constituído por

- 19 crianças, com idade entre 3-6 anos

A partir da aplicação de um questionário por inquérito aos Diretores e Educadores, pretendeu-se compreender:

- se existe uma analogia entre o meio e o contexto, sobretudo como saber se têm influência sobre o desenvolvimento das competências transversais básicas das crianças.
- se as emoções interferem na aprendizagem em grupo
- apreender quais as competências que mais rápido se adquirem.

A investigação cumpriu todos os procedimentos éticos estabelecidos. Para a realização do estudo foram solicitadas aprovações e autorizações do departamento do conselho diretivo para a realização do projeto, do Ministério de Educação oriundos de ambos os

Países, dos respetivos Diretores do Jardim Escolas, e ainda dos educadores e Supervisores pedagógicos. Estes documentos são fornecidos em anexo para consulta, e validam a autorização para a construção do projeto científico.

3.4. Instrumentos de Recolha de dados do trabalho de campo

3.4.1. Inquérito por questionário

Instrumento e definição: O Inquérito por questionário em anexo definiu-se, como um fenómeno de recolha que permite a sistematização no contexto situado. Para Tuckman (2002, pp. 15–17) a investigação por inquérito é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação. Para Ghiglione e Matalon (2001, p. 110) trata-se de um instrumento rigoroso e normalizado, cujo processo de análise terá que ser orientado em função do seu conteúdo (debruçando-se sobre os factos ou sobre opiniões).

Objetivo para a investigação: perceber qual o papel atribuído às EPE através do levantamento das competências que os educadores consideram de maior relevo, recolhendo informação pertinente sobre os vários parâmetros desde que possam influenciar as competências das crianças.

Público-alvo/amostra: Da amostra fizeram parte os Educadores e Diretores que participaram na educação das crianças. Foi importante a identificação das competências a desenvolver em ambos EPE e das orientações pedagógicas e didáticas.

3.4.2. Observação

Instrumento e definição: a grelha de observação, em anexo, definiu-se como um procedimento sistemático de um momento específico de um determinado contexto, para procurar a realidade precisa sem artificialismos e opiniões (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005). Quando se elege este meio de recolha de dados é fundamental pensar-se no que se vai observar, qual o papel do observador e em que instrumentos se vão utilizar para registar as observações.

Objetivo para a investigação: perceber e analisar as competências registadas nos currículos pre escolares e os processos de aprendizagem

Público-alvo/ amostra: Observação das crianças

3.4.3. Análise documental

Instrumento e definição: Gil Flores (1994) considera que num contexto de investigação educacional, os documentos são fontes de dados brutos. Segundo Stake (2009, p. 85), os documentos de análise surgem como substitutos de registos de atividade que o investigador não pode observar diretamente, tem como objetivo esclarecer pontos de vista e enriquecer, as diversas abordagens. Para Prodanov e Freitas (2013) um documento é “qualquer registo que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra (ibidem, p. 56).

Objetivo para a investigação: complementar a informação do inquérito por questionário e da grelha de observação, comparar os documentos entre Portugal e a região da Baviera no âmbito do pré-escolar.

Público-alvo/amostra: Educadores e Diretores, que participam e observam a educação das crianças. Foram eles que responderam ao questionário de modo a realizar-se uma leitura científica sobre os objetivos definidos no projeto.

3.5. Método de análise de dados

O tratamento dos dados assenta na análise das respostas obtidas pelo questionário por inquérito para se obter a informação para uma compreensão mais minuciosa dos dados. A análise foi realizada através de uma estatística simples no excell. Os resultados são apresentados em tabelas ou quadro organizados pelos indicadores e grupos correspondentes para uma maior visibilidade do leitor.

A análise do questionário inquérito por questionário triangula-se com dois instrumentos:

-
- **Análise documental**- foi realizada com a comparação dos currículos e regulação do quadro lei pré-escolar que desenham a Baviera e Portugal, projetos educativos de ambas instituições, variados dossiers e folhetos informativos e vários tipos de avaliação como o diagnóstico que permitem a transição para o ensino básico.
 - **A observação** foi realizada nos dois grupos situados no S. Jorge-Alfragide e ICP-Kinderhaus am Westpark em Munique. Os registos contínuos foram anotados numa grelha de observação, constituída por vários indicadores para complementar lacunas de informação do inquérito por questionário.

Esta triangulação permitiu a comparação e discussão dos dados numa confrontação sempre analítica visa conceder validade e fiabilidade aos resultados e conclusões apresentadas. Nestes termos, espera-se contribuir para a compreensão do caso apresentado.

Capítulo 4. Apresentação dos Resultados e Discussões

Reportamos o foco neste capítulo para os resultados obtidos dos instrumentos aplicados na presente investigação sob uma visão analítica e descritiva das orientações curriculares e métodos de aprendizagem que fomentam o desenvolvimento de um conjunto de competências.

Assim, em primeiro lugar, para uma maior coerência, apresentaremos numa visão triangular a comparação documental (os regulamentos normativos, as orientações pré-escolares em Portugal e plano curricular da Baviera (Munique), tal como a análise dos diferentes projetos educativos dos dois jardins infantis. De seguida fazemos a caracterização dos participantes, realçando os dados relativos aos educadores, por serem os atores principais do estudo, e referir os dados relativos as crianças quando estes forem relevantes. Posto isto, apresentamos os resultados de acordo com os critérios obtidos por ambos os questionários, elencando para isso as questões que orientaram a presente investigação por inquérito. Finalmente apresentamos os resultados da observação que complementam a informação dos instrumentos anteriores, com o intuito de preencher lacunas de informações que foram necessárias para a presente investigação. Foram utilizadas neste processo como modo de comparação tabelas e quadros para simplificar a leitura dos resultados obtidos.

4.1. Os resultados e discussões da comparação documental

No capítulo 2 foram apresentados os parâmetros principais da legislação educativa e as orientações curriculares baseadas por competências tanto na Alemanha como em Portugal. Importa agora destacar a essência dos resultados das orientações curriculares em ambos os países.

Alemanha

Nestes termos, descobriu-se que na Alemanha existe diversidade curricular pré-escolar, existindo na Baviera um plano curricular designado como “ Bayerische Bildungs-und Erziehungsplan”, composto por 504 páginas (Wassilios E. Fthenakis & Bayern, 2013). Este plano patenteia um conjunto extenso de “soft skills,” sendo abordadas as competências mais pertinentes e inovadoras que a criança deve adquirir durante o percurso no jardim infantil durante o período de 3-6 anos salientando-se as

competências socio-afetivas e “Literacy”, como valor máximos, dado a forte emigração que abrange todo o país. Dentro do conjunto de competências básicas incluem-se como objetivo educacional, as competências temáticas em que algumas metas são semelhantes às portuguesas e que devem ser desenvolvidas no pré-escolar. Note-se que o jardim infantil e a pré-escola são realidades distintas. O pré-escolar deve ser um espaço onde a criança adquira aptidões para atingir os pré-requisitos para a realização de um exame para a entrada no ensino básico, tais como treinar a capacidade motora grossa e fina, capacidades cognitivas, sociais-afetivas e pessoais. Cada jardim infantil tem a liberdade de escolher a forma como organiza o pré-escolar logo que a criança consiga aprender as competências necessárias para a entrada no ensino básico. Sendo já uma escola as aulas não devem ultrapassar os 45 minutos do ensino básico para auxiliar a adaptação da criança aos horários futuros.

No entanto, todas as crianças entram, segundo a legislação, aos 6 anos (o máximo 7 anos se não preencher os pré-requisitos exigidos para a entrada no ensino básico), no ensino básico. Os casos que não atingem os objetivos terão que frequentar instituições de ensino especial para que as crianças possam ser integradas nos sistemas de ensino seguintes. Devido ao carácter intercultural das instituições alemãs, terão ainda que frequentar um curso de alemão nomeado, deutsch vorkurs 240 (pré-curso de alemão constituído por 240 horas), que irá ter continuidade no ensino básico. Importa referir que cada instituição de ensino básico alemã tem a sua lista de exigências, sendo alguns mais complexos e exigentes. Muitas instituições são obrigadas a orientarem-se pelo plano curricular da Baviera, apesar de algumas instituições se focarem mais em determinadas competências. Apresentamos para uma melhor visão e compreensão deste contexto, os pré-requisitos que a criança deve desenvolver segundo o ensino básico na seguinte tabela:

Quadro 8: Pré-requisitos para a frequência do ensino básico na Baviera

Diferenciação Acústica	As crianças devem distinguir sons de olhos fechados; ouvir de diferentes direções; numa história e a partir de uma palavra pré-estabelecida a criança quando ouve essa palavra deve bater as palmas, levantar-se para aprender a concentrar-se; A partir de uma história com palavras erradas a criança deve aprender a corrigir; saber distinguir sílabas. Conhecer de cor ainda, rimas, músicas, cantigas de palmas, poemas, versos, saber jogar jogos didáticos como “arrumo a minha mala de viagem e, saber ouvir e interpretar ações exigidas pela educadora: “vai buscar o sal”.
Percepção visual	Saber jogar memory; construir puzzles, “Differix”, “eu vejo o que tu não vês. A criança deve olhar pela janela e contar o que vê. Fazer quebra cabeças a partir de imagens, construir a partir de um molde com legos; saber redesenhar moldes a partir de exemplos.
Jogos para articulação e consciência fonológica	Saber onomatopeias; treinos de língua, exprimir sons e estar atentos à posição da língua; bater palmas em cada sílaba; saber rimar; falar numa linguagem semelhante a um robot: onde as palavras são dívidas por sílabas como Au-t-o.
Aumentar vocabulário	Encontrar sinónimos; descobrir profissões; saber responder a questões que se iniciam por “W”; pintar motivos e explicar; organizar verbalmente frases; terminar frases.
Concentração	Rituais; criar limites e regras; orientar para que os jogos sejam jogados até ao fim; aprender pequenas tarefas domésticas; criar metas atingíveis, saber estar sentada durante um período de tempo, momentos de silêncio.
Motor fino	Cortar em linha reta; saber desenhar e pegar no lápis (três dedos); escrever o nome; vestir-se. Controlar movimentos

Fonte: baseado em documentos da casa Kinderhaus am Westpark – Integrative Kinderförderung GmbH, em Munique.

Nesta lógica, o professor pré-escolar terá que saber os requisitos dos vários ensinamentos básicos para onde as crianças vão transitar, para que estas consigam atingir as metas. Sabe-se que as crianças não têm o mesmo grau de desenvolvimento e que as exigências dos sistemas educativos são distintas de cultura para cultura. Muitas crianças multiculturais apresentam problemas de atenção, concentração e de comportamento durante a sua adaptação, principalmente as crianças cujo contexto familiar apresenta baixa literacia e desconhecimento da língua.

Tendo em conta este prisma e outras situações que possam interferir nos processos de aprendizagem das crianças muitas instituições contratam um ergoterapeuta que, segundo um documento Integrative Kinderförderung GmbH, em Munique, assume a

função de intervir e prevenir problemas de desenvolvimento das competências, tais como no campo:

- coordenação motora entre olhos e mãos, doseamento da força, treino na aplicação da tesoura; do lápis, postura correta de estar sentada, corrigir pinturas descoordenadas, e problemas de equilíbrio. Promove ainda a autonomia através de vários saberes domésticos, como preparar a mesa para o almoço, fechar o fecho das calças e fazer o laço nos sapatos.
- Cognitivo- corrige problemas que surgem no desenvolvimento da linguagem verbal, como a incapacidade de construir frases, recontar histórias, incoerências ao explicar um evento, incompreensão dos sons, orações subordinadas.
- Emocional- treinos emocionais para impedir que as emoções negativas interfiram no desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e motoras.

Sabe-se que a criança conquista a maioria das habilidades sozinha, proporcionado pelo brincar livre, mas que, por vezes, precisa de auxílio cuja resposta é a ergoterapia, uma aliada para o desenvolvimento das competências: porque antes que a criança possa ser alfabetizada, necessita de desenvolver algumas habilidades que lhe possibilitarão o bom desempenho cognitivo, social e pessoal que facilitarão todo o processo de aprendizagem.

No âmbito do estudo, descobre-se ainda:

- Que no currículo pré-escolar da Baviera existem competências inovadoras no âmbito das competências temáticas como: a Estética, Arte e Cultura; resistência à mudança; a aprendizagem metódica, a metacognição; e sobretudo o desenvolvimento da competência emocional, que é um alicerce principal para que outras aprendizagens sejam adquiridas.
- O plano curricular da Baviera é um pilar consistente e inovador no campo europeu, ao apresentar parâmetros de aprendizagem da competência emocional, utilizando para isso uma estratégia organizativa baseada em princípios orientadores; as metas a atingir; técnicas pedagógicas; possíveis projetos a realizar, promoção de ações pedagógicas e, finalmente, fornecendo exemplos práticos de atuação dos educadores/as nos jardins infantis.

-
- O plano curricular é um projeto aberto devido às mudanças constantes do mundo que se vai, constantemente, atualizando. Dada a abrangência das metas a atingir em cada competência existem acções de formação especializadas para as competências básicas e para as temáticas, para que os objetivos educativos sejam atingidos.
 - A lei-quadro da Educação Infantil na Baviera (Betreuungsgesetz AVBayKiBiG), o Plano Curricular da Baviera, o ensino básico e outras instituições de âmbito social e de investigação encontram-se fortemente articulados. O que torna o plano da Baviera uma obrigatoriedade para orientar o educador.
 - A complexidade do processo educativo exige ainda dos seus diretores e supervisores um conjunto de acções de formação no âmbito empresarial, tais como: avaliação no programa SAP (software de gestão mais aplicado nas empresas; coaching; “Projektmanagement”, marketing estratégico, entre outros.
 - A avaliação das habilidades e competências, segundo a lei-quadro da Educação Infantil da Baviera (Betreuungsgesetz (AVBayKiBiG), é obrigatória e consiste na aplicação, em jardins infantis e creches de fichas de observação designadas de SISMIK, SELDAK e Perik (esta última aconselhada).
 1. SISMIK, elaborada para crianças cujos pais são ambos emigrantes, foca-se em avaliar a capacidade da linguagem e literacia e o seu interesse pela língua em crianças multiculturais.
 2. A ficha de observação SELDAK preocupa-se em avaliar o desenvolvimento de linguagem, alfabetização, todas as competências no âmbito da literacia em crianças alemãs.
 3. A ficha de observação PERIK pretende avaliar o desenvolvimento positivo e capacidade de resiliência em todas as crianças, sejam elas de contexto intercultural ou nativas.

Os resultados da avaliação segundo o artigo Art. 44 BayHO (ANBest-P) (VV Nr. 5.1 zu Art. 44 BayHO) deverão ser guardados durante cinco anos.

Portugal

Em Portugal, não existe um plano curricular, mas um documento com orientações curriculares que perspetivam apoiar o educador na sua tarefa de educar e ensinar a criança através de competências definidas (ver capítulo 2). A educação pré-escolar deve

constituir os alicerces da construção de uma educação de qualidade através da articulação com o ensino básico. Estabelecendo uma ligação entre educação pré-escolar, gestão curricular e avaliação. Dado a sua flexibilidade, cada instituição tem liberdade de criar o seu próprio currículo face a cada projeto educativo, situação e missão, tal como acontece no jardim infantil S. Jorge-Alfragide, que adaptou de forma original e com carácter inovador a filosofia de Rudolf Steiner, ao currículo pré-escolar português. Isto possibilita, desde logo, a construção de modos específicos de organização, gestão e planeamento curricular adequado ao grupo, seja ele homogéneo ou heterogéneo, sabendo que cada grupo possui características distintas que originam necessidades e ajustamentos para atingir as metas aconselhadas pelas orientações curriculares.

Neste sentido, dada a flexibilidade prevista pelo currículo e pela autonomia das instituições educativas, a avaliação surge como um elemento indispensável para que a qualidade e o desempenho do aluno sejam concretizados na sua plenitude. Cabe ao educador a tarefa de criar registos estruturados que vão desde relatórios, testes de diagnóstico ou mesmo formativos e ainda avaliação por competências (como podemos verificar no capítulo 2). Por sua vez, cabe também à instituição, em cooperação com educador criar, baseados da sua originalidade e formação, as ações pedagógicas e os métodos de aprendizagem, que não se encontram previstos no documento curricular em Portugal. Nesta linha, o educador tem o papel e a responsabilidade, apesar das orientações para gerar toda a ambiência propícia à aprendizagem, fomentando a educação a partir das suas próprias metodologias e estratégias para que a criança consiga aprender. Ora, isto exige uma constante reflexão e capacidade de improvisação, contrariamente ao que se passa na Baviera, onde o educador possui no seu plano uma organização pedagógica e didática que facilita o seu trabalho.

Assim, o docente deve adotar uma atitude de proatividade e adoptar estratégias de avaliação ajustadas às aprendizagens, de diagnóstico, formativas, contínuas, culminando com o relatório final que fomente o desenvolvimento do “currículo” e do processo de ensino-aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo previstas na OCEPE e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências, sobretudo ao nível das novas formas de expressão e comunicação.

As orientações curriculares, explanadas em 94 páginas, pretendem desenvolver e gerir o currículo na educação pré-escolar em Portugal da seguinte forma: princípios gerais, objetivos gerais pedagógicos, organização do ambiente educativo; abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo; do grupo; do espaço; do tempo; organização do meio institucional; relação com os pais e outros parceiros educativos. As orientações curriculares são sucintas, bem delineadas e globalmente estruturadas:

- Área de expressão e comunicação (domínios da expressão motora, dramática/teatro, plástica, dança e expressão musical)
- Área de linguagem oral e abordagem à escrita (domínios da linguagem oral e abordagem à escrita)
- Social e Pessoal
- Área da matemática
- Área de conhecimento do mundo
- Área das tecnologias de informação e comunicação. (Uma proposta das metas e não das OCEPE). É de referir que muitas instituições educativas infantis ainda utilizam as Metas apesar destas já terem sido substituídas pelas OCEPE.

É pertinente ainda saber:

- se a criança não desenvolverem as competências presentes nas OCEPE para a educação pré-escolar pode transitar para o 1.º ciclo.
- ao 1.º ciclo, compete dar prosseguimento às aprendizagens realizadas, avaliar se as metas foram atingidas e ensinar as crianças que não frequentaram o pré-escolar.
- as instituições devem procurar definir e estabelecer os critérios de aprendizagem a realizar em cada área a partir de uma construção que articula vários saberes de forma lógica e coerente.
- a maior responsabilidade recai sobre o educador na determinação das tarefas pedagógicas e construção da avaliação.

A presente pesquisa documental ressalta que na Baviera existe já a implementação do desenvolvimento de competências pessoais, sociais-afetivas e cognitivas exigidas por um currículo com uma arquitetura abrangente e de obrigatoriedade nos diversos jardins

infantis. Isto numa cooperação saliente entre as várias instituições infantis e em articulação lógica com outros aspectos como a pré-escola, a ergoterapia, pré-curso de alemão (obrigatório) e em última instância cursos específicos e ações de formação no âmbito das competências para os educadores para preparar e possibilitar que as crianças consigam realizar os pré-requisitos para a transição no ensino básico e outros graus de saber; uma avaliação (obrigatória). Estamos perante um currículo pré-escolar complexo, não só pela amplitude das competências (incluindo a emocional pela sua influência sobre as outras competências), mas pela sua inovação pedagógica, que compreende novas formas de encarar a educação a partir de novos princípios, investigações da psicologia do desenvolvimento, técnicas e projetos educativos. Por sua vez, comparando com Portugal, é notório que é possível desenvolver competências sobre outra visão do currículo. O currículo em Portugal é flexível e sem obrigatoriedade. O currículo constitui um conjunto de orientações que possibilitam apoiar o educador, sobre qual recai a maior responsabilidade para desenvolver as competências e avaliar. No entanto, não existem pré-requisitos ou testes para as crianças que possibilitem a transição para o ensino básico, mas antes uma preparação prévia para que a criança adquira algumas competências que facilitem a adaptação à nova realidade. Perante os contextos destes meios distintos, podemos dizer que a Baviera aposta na concretização da praxis do currículo, numa linha de forte cooperação e continuidade entre o jardim infantil, pré-escola e ensino básico, visível também no curso pré-curso de alemão, que será prosseguido no ensino básico. E em Portugal cumpre a tarefa a lançar as primeiras sementes sem sobrecarregar a criança durante esta fase de aprendizagem. Transferindo-se a missão principal de ensinar para o ensino básico com qual o pré-escolar pretende traçar uma ponte.

4.2. Apresentação dos resultados dos Inquéritos por Questionário

A análise expressa, consubstancia e congrega os resultados principais da investigação de ambos os questionários por inquérito, elaborados para demonstrar o carácter de ambas instituições educativas, a saber:

- Kinderhaus im Westpark em Munique, *que engloba quatro jardins infantis e quatro creches* em Munique que promovem a inclusão de crianças nativas em contexto intercultural

- o Jardim infantil S. Jorge em Alfragide, que prossegue a pedagogia Waldorf.

Procurou-se saber quais os elementos potenciais que influenciam todo o processo em volta do desenvolvimento das competências. Para isso, optámos por apresentar os resultados por tabelas, para uma melhor visualização e compreensão das respostas apresentadas.

A primeira parte do questionário destaca, desde logo, a caracterização das educadoras. Seguem os resultados obtidos na presente investigação:

Quadro 9. Caracterização da amostra/Educadoras

Educadoras em Munique, Baviera	Educadoras em Portugal
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciando a caracterização com o que concerne ao género, verificamos que quatro pedagogas preencheram os inquéritos, sabendo-se a priori que os participantes são do sexo feminino, característica habitual na profissão de educador. • Por outro lado, no que diz respeito à idade, todas as educadoras têm idades entre os 20-30 anos. • Também recorrendo ao questionário, analisamos a sua formação académica e observamos que apenas duas das educadoras/pedagogas possuem a formação base de educadoras de infância. As outras duas são formadas em Educação Social • Grau da Profissão: Analisando os quatro inquéritos, duas das pedagogas sociais possuem o grau de diretoras e as outras duas de educadoras. • Anos de serviço: não foi mencionado, dado o jardim infantil se encontrar apenas aberto desde Setembro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciando a caracterização com o que concerne ao género, verificamos que quatro educadoras preencheram os inquéritos, sabendo-se a priori que os participantes são do sexo feminino, característica da profissão de educadora também em Portugal. • Por seu turno, no que diz respeito à idade, três das educadoras de infância têm idades entre os 31-40 anos. Observando os quatro inquéritos ,uma das participantes tem idade compreendida entre 42-50. • Apenas uma participante na direção possui a formação académica em Direito, todas as três participantes são(licenciadas) Educadoras de infância. • Grau da Profissão: Analisando os quatro inquéritos, três participantes possuem o grau de educadoras. E uma participante o cargo de Diretora. • Anos de serviço: três das educadoras infantis possuem entre 10-15 anos de experiência profissional. Um dos inquéritos não teve resposta.

Fonte: a Autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

Analisando e gizando a partir de uma caracterização genérica, estamos na presença de um conjunto de respondentes do sexo feminino em ambos os Países, o que reflete que a profissão de educadora (or) infantil é protagonizada por mulheres no palco europeu. Sarmiento (2003) salienta que uma das razões para que esta profissão seja praticada por mulheres liga-se ao facto de as educadoras possuírem sensibilidade para melhor saberem lidar com crianças.

Através dos inquéritos constatamos ainda que a Baviera demonstra uma diferença consubstancial em relação a Portugal no âmbito das equivalências para o grau educadora de infância. Na Alemanha, existe uma maior flexibilidade para se poder ser educadora de infância. A maioria dos educadores alemães provém da área da educação/pedagogia social. E o grau de educador de infância pode ser alcançado através de um curso profissional. Já em Portugal as educadoras de infância são formadas na sua área e possuem o grau de uma licenciatura, podendo reciclar desde logo ou inovar os seus conhecimentos com pós-graduações e outros graus académicos, preparando-as de uma forma especializada para a sua função.

Observando a tabela constata-se ainda que as participantes têm idades compreendidas entre os 20-30 anos e que a instituição em Westpark é recentemente nova, (aberta apenas desde Setembro). Ao contrário do Jardim Infantil S. Jorge, onde as educadoras possuem idades entre 31-40 anos e uma participante entre os 42-50 anos, com experiência profissional entre 10 a 15 anos.

Na segunda parte do inquérito, foi realizada a caracterização dos grupos de crianças que frequentam o jardim infantil S. Jorge em Alfragide e Jardim Kinderhaus am Westpark – pertencente à Instituição ICP- (Integrative Kinderförderung GmbH) em Munique.

Quadro 10- Caracterização do grupo e espaço

Crianças na Alemanha	Crianças em Portugal
<ul style="list-style-type: none"> • Segundo as 4 participantes, as crianças têm idades entre 3-7 anos. Analisando os quatro inquéritos, existem crianças que podem permanecer no jardim infantil/Pré-escola até aos 7 anos, se não dominarem a língua alemã ou não preencherem os requisitos para a transição pré-escolar. Aos 7 anos a entrada no ensino básico ou uma instituição de promoção será, então, obrigatória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo as 4 participantes, as crianças do jardim-infantil S. Jorge têm idades entre 3-6 anos. • O tempo do pré-escolar é compreendido entre o período 3-6 anos, onde as crianças exercitam as suas competências cognitivas, sociais, pessoais e motoras. As crianças entram no 1.º ano do ensino básico aos 6 anos.
<ul style="list-style-type: none"> • Do nosso questionário percebemos que a instituição infantil possui na globalidade 175 crianças. E na constituição de cada grupo 24 crianças. Cada grupo pode vir a ter o máximo 25 crianças. No que diz respeito ao género, temos maioritariamente rapazes, como é observável pelo inquérito: 77 raparigas e 98 rapazes. Analisando a respostas de duas educadoras, o grupo no qual estão inseridas possui 16 rapazes e 8 raparigas. • Três das educadoras apontam que os grupos são bastante heterogéneos, devido à diferença de idades e o contexto multicultural. Só existem três alemães no grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Do nosso questionário percebemos que temos 33 crianças no jardim infantil de S. Jorge. No que diz respeito ao género, 15 são raparigas e 18 são rapazes. Analisando os inquéritos na globalidade, duas educadoras afirmam que o grupo possui 19 crianças, sendo constituído por 8 raparigas e 11 rapazes. • Afirmam ainda que se trata de “um espaço semelhante a uma casa acolhedora e estruturada”. • Das quatro educadoras ninguém menciona a existência de grupos multiculturais, por isso, deduzimos tratar-se de um grupo heterogéneo a nível de idades, mas homogéneo a nível intercultural. Apesar de haver alemães, predominam os portugueses.

Fonte: a Autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

Analisando as idades das crianças, observamos que ambas as instituições albergam crianças entre os 3-6 anos. No entanto, existem aspetos que distinguem o EPE alemão do EPE português. Na Alemanha as crianças que não preencherem os pré-requisitos exigidos pelo ensino básico e não dominarem a língua alemã terão que permanecer no jardim infantil até aos 7 anos de idade. Após essa idade, a entrada é obrigatória.

De forma inequívoca, a partir da análise dos quatro inquéritos, o foco recai logo sobre o número de crianças que a instituição infantil em Munique alberga, ou seja, 173- 77 raparigas e 98 rapazes. Enquanto que o S. Jorge inclui apenas 33-15 raparigas e 18 rapazes na sua globalidade. Nesta lógica, percebemos que a dimensão do espaço, o tipo de organização e as exigências são distintas em ambos os países. Na Baviera, o grupo das crianças participantes é heterogéneo, constituído por 24 crianças (16 rapazes e 8

raparigas), a maioria em contexto intercultural. Já o S. Jorge, que segue a pedagogia Waldorf, tem um grupo geral de 33 crianças, onde prevalecem 19 crianças no jardim infantil. O espaço em si constitui uma casa acolhedora, semelhante a uma casa de família, onde as crianças se sentem como tivessem numa casa estruturada, segura e protegida, onde há espaço de equilíbrio, isto na perspetiva das participantes. É um grupo homogéneo em termos culturais, dado não termos a informação do contrário.

A terceira parte do inquérito procura comparar a caracterização das orientações curriculares do EPE, para se poder desenvolver o conjunto de competências exigidas pelas orientações curriculares em Portugal e o plano curricular da Baviera.

Tabela 11. Caracterização das Orientações Curriculares do EPE para o Desenvolvimento das Competências (Alemanha)

Instituição Educativa Infantil: Kinderhaus im Westpark, Munique.	
<p>Recorrendo ao inquérito foi notório que a teoria do apego e a promoção da língua são o modelo e o princípio pedagógico que marca esta instituição educativa.</p>	<p>Dentro desta perspetiva, as respostas de três inquéritos espelham as seguintes afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A teoria do apego: a criança deve sentir-se segurança no novo espaço”. • “através de um apego saudável a criança pode criar relações saudáveis com outras pessoas.” • “ um apego saudável permite que a criança esteja emocionalmente preparada para desenvolver competências.” • A par destas afirmações, as três educadoras assinalaram a promoção da língua alemã como princípio primordial pedagógico nesta instituição.
<p>Do questionário percebemos que o currículo desenvolve-se sobretudo a partir do Plano Curricular da Baviera (que inclui projetos e atividades pedagógicas para o desenvolvimento de competências).</p>	<p>A resposta foi unânime nas 3 educadoras/pedagogas</p> <ul style="list-style-type: none"> • O plano curricular da Baviera • No entanto, analisando os quatro questionários por inquérito, 3 educadoras assinalaram ainda “ que as atividades pedagógicas e as temáticas semanais são discutidas e elaboradas via facebook.”
<p>Na visão das participantes, as competências são</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As respostas são harmoniosas e positivas nas quatro educadoras.

desenvolvidas a partir de muita inovação. Utilizando-se muitos materiais.	
Face aos resultados obtidos, verifica-se que os materiais mais utilizados são plasticina, giz, lápis e aguarela.	<ul style="list-style-type: none"> • Três das educadoras confirmam este resultado.
Segundo o inquérito, as atividades utilizadas são a roda da manha; ginástica e as artes plásticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Três das educadoras confirmam este resultado.
Já na leitura do inquérito, observa-se as seguintes estratégias: aplicação de imagens, autonomia e repetição.	<ul style="list-style-type: none"> • Três educadoras confirmam este resultado. • Curiosidade: duas apontam ainda o treino das emoções.
Na visão das participantes, os brinquedos mais utilizados são os jogos didáticos, puzzle Memory, bonecas, carros.	<ul style="list-style-type: none"> • Três educadoras confirmam este resultado.
Acresce salientar que as rotinas diárias mais importantes registadas no inquérito são: roda da manha, jogos e temas semanais nas rodas, desporto, alimentação e o silêncio.	<ul style="list-style-type: none"> • Três educadoras confirmam este resultado.
Aprendizagem e aquisição de competências.	<ul style="list-style-type: none"> • Três educadoras/pedagogas afirmam que as crianças demonstram uma capacidade moderada tanto no “saber-fazer”, como no “ter iniciativa”. Ou seja, a dificuldade da língua, o não perceber as indicações da educadora podem remeter para este resultado da criança. • Nas duas questões seguintes “as crianças reconhecem e adaptam a novas culturas”, três educadoras responderam “muito”.

Fonte: autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

Recorrendo ao inquérito com unanimidade a que as educadoras responderam, destacam-se indubitavelmente, estes princípios/modelo pedagógicos: a teoria do apego e a

promoção da língua. Esta partilha de ideias configura-se pelo contexto de uma Alemanha com forte poder económico no palco europeu que pretende a “inclusão intercultural”, devido à alta taxa de emigração. A função do EPE integrativo em Munique, na perspetiva dos inquiridos, é integrar a criança desde logo num espaço seguro e emocionalmente estável para que esta crie relações saudáveis no futuro, se integre numa nova sociedade e consiga proceder a outros conhecimentos, sobretudo ao nível do desenvolvimento da língua alemã. Este facto é elucidado por Grossmann & Grossmann (2012) que, influenciados pelas teorias de Bowlby (1975), explicam que o desenvolvimento da linguagem se desenvolve na interação entre pais e filhos (estendendo-se com o outro a outras pessoas) e dos significados linguísticos do discurso como também das aventuras “self autobiográfico” que tem como base as emoções na aprendizagem do modelo de trabalho interno. A autobiografia constitui os “modelos internos do trabalho”, ou seja, um locus interno que auxilia a criança a organizar o seu mundo sobre si e os outros que permitirá na vida adulta os benefícios de visão e previsão. Partindo da estruturação de três pilares essenciais: os sentimentos na própria organização, esclarecimento com outras crianças ou pessoas e as perspetivas da ação. Para a realização desta fundamentação sobre o modelo de trabalho interno, várias são as adaptações psicológicas necessárias para se evoluir nas competências emocionais, sociais e cognitivas que são influenciadas pela pré programação das diferentes ligações de apego que se encontram ancorados as emoções. Uma ligação segura familiar não só permite relações seguras futuras mas também um apoio sensível que desperta a curiosidade de explorar e compreender o mundo. Em estudos recentes, consideram ainda que este processo de desenvolvimento se estende durante uma vida inteira, daí a importância do universo emocional e de ligações equilibradas.

Numa fase seguinte para desenvolver as competências e promover a língua as respostas nas quatro educadoras na Alemanha são unânimes, quando referem que usam o Plano Curricular da Baviera como currículo para desenvolver as competências cognitivas e sociais-afetivas. Corroborando a ideia de que salienta que o currículo não se deve limitar a um objetivo, nem fechar-se sobre si próprio, mas constituir-se como um corpo de conhecimento para múltiplos agentes, ou seja para crianças em contexto intercultural.

Analisando os quatro questionários por inquéritos, três educadores assinalaram ainda que as atividades pedagógicas e as temáticas semanais são discutidas e elaboradas via Facebook.

Por sua vez, três educadoras afirmam que a criatividade tem grande impacto no que diz respeito à aprendizagem porque permite desenvolver todas as competências, incluindo as emocionais, como se fosse o catalisador para a assimilação de aprendizagens novas. Em suma, a criatividade é o motor que permite aprendizagens novas. Daí, na perspectiva de três educadoras, fazer sentido que as atividades mais rotineiras incluam as artes plásticas.

No que concerne a outras rotinas diárias, as atividades mais pertinentes, segundo as três inquiridas são a roda da manhã, os temas semanais nas rodas, os jogos temáticos/didáticos e o desporto.

A nível dos materiais, foi unânime a resposta de todas inquiridas, que indicaram haver muita diversidade e inovação, destacando-se o uso de: a plasticina, o giz, lápis e aguarela.

Três participantes revelaram, também, que os brinquedos mais utilizados são o memory, puzzle, legos, blocos, bonecas e carros incluindo ainda os jogos didáticos como o Ravenburg. Já as estratégias mais aplicadas no processo de aprendizagem das crianças aprendam são na visão de três educadoras a aplicação de imagens, autonomia e repetição.

No que se refere à aprendizagem e aquisição de competências do grupo, de um modo geral sob a orientação de três educadoras as crianças apresentam no campo de ação do saber fazer iniciativa, e no conhecer dos seus limites uma capacidade moderada. Nas duas questões seguintes, duas educadoras afirmam que as crianças reconhecem e se adaptam “muito” a novas culturas, enquanto duas educadoras salientam que esse reconhecimento e adaptação é igualmente moderado. Este empate deve-se provavelmente ao facto das educadoras estarem inseridas em grupos distintos.

Na quarta parte do questionário foi solicitada a caracterização Orientações Curriculares do EPE para o Desenvolvimento das Competências.

Tabela 12. Caracterização das Orientações Curriculares do EPE para o Desenvolvimento das Competências – Portugal

Jardim Infantil S. Jorge em Alfragide- Portugal	
Recorrendo ao inquérito foi de unanimidade que a pedagogia utilizada neste jardim infantil é a pedagogia Waldorf.	<ul style="list-style-type: none"> • Registam-se 4 confirmações das pessoas que participaram no preenchimento do inquérito por questionário.
Do questionário percebemos que o currículo desenvolve-se a partir de ritmos diários, semanais e anuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Três das educadoras afirmam “ Cria-se a partir de ritmos diários, semanais e anuais que transmitem segurança e ajudam a estruturar a criança. • Uma educadora acrescenta a informação: “O currículo desenvolve-se a partir do ambiente acolhedor e família da casa.
Na visão das participantes as competências são desenvolvidas a partir de pouca inovação. Utilizando-se, no entanto, muitos materiais.	<ul style="list-style-type: none"> • As educadoras respondem com unanimidade.
Face aos resultados obtidos, verifica-se que os materiais mais utilizados são naturais, aguarela e blocos de cera.	<ul style="list-style-type: none"> • Houve unanimidade na resposta.
Segundo o inquérito as atividades utilizadas são a pintura e arrumar	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro das educadoras confirmam este resultado. • Três educadoras consideram ainda em unanimidade: modelagem; histórias; fabrico de pão e cozinhar.
Já na leitura do inquérito as estratégias mais aplicadas são a imitação.	<ul style="list-style-type: none"> • Duas educadoras confirmam este resultado. • As outras duas participantes não deram resposta.
Na visão das participantes os brinquedos mais utilizados são naturais;	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro das educadoras confirmam este resultado. Ex: pedras, pinhas; conchas.
Acresce salientar que as rotinas diárias mais	

importantes registadas no inquérito são o brincar.	<ul style="list-style-type: none"> • Na visão de quatro educadoras a resposta é harmoniosa. • Três educadoras acrescentam: acolhimento, rodas rítmicas, higiene e almoço.
Aprendizagem e aquisição de competências.	<ul style="list-style-type: none"> • Já nas questões fechadas “as crianças sabem fazer”; “as crianças demonstram iniciativa”; as crianças sabem as suas limitações”; reconhecem aspetos culturais e comportamentais” e as “crianças adaptam-se a novas culturas, duas educadoras responderam ainda “muito” e as outras duas “total”. Demonstrando que a criança se adapta facilmente às aprendizagens.

Fonte: Fonte: a autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

Recorrendo ao inquérito e em unanimidade com a resposta global das educadoras observamos na tabela que o jardim infantil S. Jorge em Alfragide promove a pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner. A função do EPE do S. Jorge é assim fomentar uma educação dentro dos princípios e preceitos desta pedagogia alternativa. O currículo desenvolve-se na visão de três educadoras a partir de ritmos diários, semanais e anuais que devem transmitir segurança e estruturar a criança. Uma inquirida destaca uma informação curiosa e pertinente que ajuda na caracterização deste EPE: “O currículo desenvolve-se a partir do ambiente acolhedor e familiar de casa.” O que permite certificar as palavras de Sousa (2007), autor que defende que a diferenciação curricular deve estar apta a responder a toda e qualquer dimensão da diferença, servindo-se dos aspetos determinantes, até para jardins infantis que seguem uma pedagogia com um “regulamento” próprio. Ou seja o currículo permite a adaptação a pedagogias alternativas.

No âmbito do impacto da criatividade no jardim infantil ressalte-se que três educadoras afirmam que “a criatividade se encontra em todas as crianças, nas atividades artísticas e no brincar.” Estas afirmações defendem que as crianças possuem a priori uma criatividade inata e que esta é enaltecida e desenvolvida através de atividades artísticas e através do brincar. Uma resposta também curiosa de uma participante que explica o modo como é encarada a criatividade nesta instituição infantil que se assemelha “a uma casa” foi a seguinte: “A criatividade encontra-se presente em todas as crianças, daí não se procurar contar histórias com imagens que condicionem as imagens interiores (...). Para não estragar a criatividade da criança não se entregam brinquedos estruturados e de

difícil aplicação.” No entanto, tanto na instituição na Alemanha como em Portugal, é dada ênfase às atividades plásticas ou à pintura, demonstrando a importância que as artes têm para a criança pois é neste campo que a criança expressa melhor a sua criatividade. No que concerne às rotinas diárias e as atividades mais pertinentes segundo as quatro inquiridas, e as atividades mais pertinentes são o arrumar e pintar, considerando três ainda a modelagem, contar história, fabricar pão e cozinhar.

A nível dos materiais, as inquiridas foram unânimes em considerar que existe muita diversidade, mas pouca inovação. Os materiais mais utilizados, na perspectiva de todas as participantes foram os naturais: aguarela e blocos de cera. Do mesmo modo, os brinquedos mais utilizados são também os naturais, segundo os exemplos dados por três educadoras: pedras, pinhas e conchas. Já as estratégias aplicadas na visão de duas educadoras são as da imitação.

No âmbito do “saber fazer”, demonstrar iniciativa, reconhecer e adaptarem-se a novas culturas, duas respondentes concordam que a criança aprende muito e duas afirmam ainda que essa aprendizagem é adquirida na totalidade. De um modo geral, segundo as educadoras, cujas respostas variaram entre o “muito” e o “total” no que concerne ao conhecimento dos limites, como saber-fazer, demonstrar iniciativa, reconhecer e adaptação a novas culturas, temos uma visão positiva da capacidade da criança. O que demonstra que a criança adapta-se facilmente às aprendizagens. Deste modo, são mais as diferenças que marcam as duas instituições infantis e poucos os pontos que se interligam.

Para perceber quais as competências mais rapidamente a serem adquiridas durante o processo de aprendizagem, foram solicitados aos educadores os seguintes resultados do quadro 13.

Quadro 13 - Competências mais rápidas a desenvolver e orientações para aprendizagem na Alemanha e em Portugal

Kinderhaus am Westpark	Jardim Infantil S. Jorge
<ul style="list-style-type: none"> • Quatro educadoras afirmam serem as sociais as mais rápidas a desenvolver. E três acrescentam ainda as cognitivas. • Analisando os quatro inquéritos duas educadoras afirmam que as competências sociais desenvolvem-se “ a par da linguagem com início da aprendizagem dos primeiros verbos de ação” 	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro das educadoras afirmam serem as sociais as mais rápidas a desenvolver sem especificar quais. E três acrescentam ainda as cognitivas.
<ul style="list-style-type: none"> • As orientações para desenvolver as competências são primordialmente, segundo três educadoras: as atividades pedagógicas adequadas e o Plano Curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • As orientações para desenvolver as competências são segundo quatro participantes a imitação e o brincar.

Fonte: a autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

Dos inquéritos de Portugal e Alemanha, e apesar da caracterização distintas de ambas as instituições em contextos e meios distintos, descobrimos em unanimidade que a competência mais rápida a desenvolver é, sem dúvida, a social. No entanto, três educadoras em cada País acrescentam ainda as cognitivas a par da social. Como se o social e o cognitivo andassem “de mãos dadas”. Duas educadoras na Alemanha referem ainda o seguinte: “ As competências sociais desenvolvem-se em simultâneo com o início da aprendizagem da linguagem, ou seja, com o início da aprendizagem dos primeiros verbos de ação”. Sob esta óptica, Perraudeau (2000) atesta que a educação é o local singular da interação social e do cognitivo.

Também se perguntou acerca do impacto emocional nas atividades desenvolvidas em ambos os estabelecimentos, cujas respostas são analisadas no Quadro 14.

Quadro 14 - O impacto do emocional e as atividades para desenvolver a competência emocional nos EPE

Kinderhaus am Westpark, Munique	Jardim S. Jorge
<ul style="list-style-type: none"> • Na visão de três participantes as emoções devem ser digeridas a partir do momento que a criança aprende a identificá-las e a reconhecê-las e percebe que pode “pedir ajuda”. • Três participantes assinalam ainda a pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na visão de quatro educadoras as emoções são digeridas pela pintura: “maior evidência no desenho.”
<ul style="list-style-type: none"> • Tres das participantes dão os seguintes exemplos das atividades para desenvolver a competência emocional: “ treinos emocionais; temas na roda: ex: luto, reconhecer traços faciais emocionais, pintura, jogos, imagens com caras que traduzem estados emocionais; relógio das emoções, brainstorming, pintar mandalas e conversa livre. • E o desporto para promover a tolerância à frustração e aumento da autoestima através de reforço positivo.” 	<ul style="list-style-type: none"> • As quatro participantes afirmam: todas as atividades do dia-a-dia servem para trabalhar as emoções (principalmente o desenho), “a relação com outro, “o brincar e a natureza.”
<ul style="list-style-type: none"> • Na visão de duas pedagogas as crianças exteriorizam as suas emoções: ex: • Através do desenho, as crianças do paquistão demonstram as suas emoções ao pintarem figuras em preto, de guerra aviões a cair. “Todo o comportamento vai atenuando com os temas positivos das emoções.” As emoções são condicionáveis e podem modificar-se num sentido positivo. • “As emoções negativas desmotivam a vontade de aprender. A criança só com uma autoestima positiva pode evoluir.” • Na apresentação das emoções diferenciadas a criança fica influenciada, no tema de amor, as crianças abraçam-se. No tema da raiva tornam-se agressivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na visão de três pedagogas expressam as suas emoções a brincar e na relação com o outro.
<ul style="list-style-type: none"> • Na perspectiva de três educadoras: “ • “Emoções negativas desmotivam a vontade de aprender. A criança só com uma autoestima positiva pode evoluir” logo aprender as competências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Três respostas: As emoções negativas apresentam um obstáculo para a aprendizagem de competências, tais como a insegurança e o medo.

Fonte: a Autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

No que alude às emoções, três educadoras do ICP, a casa Kinderhaus am Westpark – Integrative Kinderförderung GmbH, em Munique consideram que as crianças aprendem a digerir as suas emoções através da pintura e a partir do momento em que a criança aprende a identificar e a reconhecer emoções e a perceber que se pode “pedir ajuda.” Para desenvolver a competência emocional, três educadoras aplicam as seguintes atividades: treinos emocionais; tematização na roda (por exemplo, luto, reconhecer traços faciais emocionais), pintura, jogos, imagens com caras que traduzem estados emocionais; relógio das emoções, brainstorming, pintar mandalas e a conversa livre. As educadoras salientaram ainda o desporto como forma de gerar tolerância á frustração e aumentar a auto estima através do reforço positivo. Na visão de duas pedagogas as crianças exteriorizam as suas emoções através do desenho, dando como exemplo as crianças do Paquistão, que demonstram as suas emoções ao pintarem figuras em preto, situações de guerra, aviões a cair. Esse comportamento foi atenuando com as temáticas positivas sobre as emoções, como o tema da amizade. Outro exemplo dado, perante o tema do amor as crianças demonstravam comportamentos de maior carinho, enquanto durante apresentação da emoção da raiva as crianças eram mais agressivas. É neste sentido, que se nota a interferência que as emoções podem ter a nível do comportamento geral da criança e incluindo o âmbito social. Estes resultados ressaltam neste âmbito que as emoções podem ser reguladas e treinadas com temas e atividades pedagógicas. Daí Damásio (2015) acentuar que as emoções são igualmente cognições com estruturas neuronais. Ou seja se a cognição tem elasticidade para evoluir e modificar-se logo a emoção é percível de o ser.

A partir da leitura dos inquéritos de Munique, concluímos ainda a partir de três respostas que a criança sob o efeito de emoções negativas fica desmotivada para aprender. Porque só com uma autoestima positiva é que a criança tem possibilidade de evoluir. Este resultado é confirmado por (Goleman, 2010; Daniel Goleman, 2006, 2006), que explica que as emoções são importantes, pois permitem melhorar o desempenho sendo âncoras íntimas da cognição e do social.

Relativamente à análise dos inquéritos aplicados no jardim infantil em Portugal, ressalta unanimemente que é através da pintura que a criança dirige as suas emoções, isto através da voz de quatro participantes, tendo sido ainda referida a imitação. Outro ponto

de ligação entre ambos os países consiste na confirmação, por parte de três educadoras, de que as emoções negativas, como o medo e a insegurança, podem influenciar a aquisição de competências, influenciando os processos de aprendizagem. Já a nível de atividades para desenvolver a competência emocional, é assinalado por quatro participantes o seguinte: todas as atividades do dia-a-dia servem para trabalhar as emoções, principalmente o desenho, o brincar e a natureza. Deste modo, é observado na tabela, a partir de três intervenientes, que as crianças expressam melhor as suas emoções durante o brincar e na relação com o outro.

No que concerne à tecnologia, ambas as instituições não fazem uso da tecnologia seja para ensinar a criança ou por motivos lúdicos. No entanto, as quatro participantes na Alemanha, referem encontrarem-se abertos para a possibilidade de aplicar a tecnologia num projeto futuro. Em Portugal, por sua vez, existe concordância nas respostas, salientando-se que a “pedagogia não faz uso da tecnologia.” Uma educadora acrescentou ainda que ser humano deve ser o único vínculo da aprendizagem.” Assim, podemos entender não existirem perspetivas da utilização tecnológica no jardim infantil de S. Jorge e na pedagogia Waldorf.

Os resultados do item sobre a liderança ou a atitude dos diretores, três educadoras em Munique consideram que o diretor e as duas subdiretoras têm uma atitude objetiva e que os seus comportamentos ajustam-se à situação. A orientação é praticada, na visão de quatro educadoras, em reuniões e anotadas num quadro. Já no jardim infantil S. Jorge em Alfragide, não existe, em termos práticos, uma liderança como esperado pela pedagogia que promove liberdade. Ou seja, a liderança existe apenas por uma questão de formalidade, perante o Ministério da Educação. Existindo, segundo as mesmas inquiridas, um conselho pedagógico às terças-feiras, para discutir todas as situações, questões e a pedagogia Waldorf.

Recorrendo ainda à análise dos inquiridos no que concerne à relação entre profissionais pedagógicos e pais, as três respostas das participantes em Munique salientam que a relação entre os pedagogos e os pais é realizado sobretudo à porta do grupo “Tür and Angel”, referindo ainda que o conselho de pais e a informação escrita numa tabuleta da rotina dos filhos constituem os meios de cooperação e comunicação entre os interlocutores. Em S. Jorge, segundo as quatro inquiridas, existe uma relação de estreita

inter-ajuda a com os pais, que permite um mesmo olhar e compreensão da realidade da criança. Não há, portanto, diferenças substanciais entre ambos os países.

Em termos da avaliação, ambos os países usam métodos distintos para avaliar as crianças. Na instituição educativa em Munique, três educadoras apontaram que existe um sistema por competências no pré-escolar para avaliar a performance do aluno, enquanto para o jardim infantil é aplicado a observação, o preenchimento das fichas Sismik, Seldak e Perik, já explicadas na parte da documentação, reflexão e análise. Em Portugal, por sua vez, existe, segundo declararam três participantes, a observação e um relatório com competências que permitem verificar os pontos fortes e fracos na criança.

Importa ainda no final da análise dos resultados configurar a forma como é encarado o erro e o feedback no jardim infantil em Westpark e em S. Jorge. Nestes termos, podemos mencionar, após a leitura das três pedagogas de Westpark, que o erro é corrigido essencialmente pela repetição da tarefa e correção. Já no S. Jorge erro é encarado de outra forma, ou seja, como uma questão do adulto que observa a criança e age consoante a necessidade desta.

Assim, desta análise e gizando uma caracterização genérica, concluímos, através dos inquiridos, que existem instituições de caracteres distintos, com visões diferentes. Por um lado, temos uma instituição em Munique de grande dimensão inovadora, com algumas educadoras formadas em educação social, que integra crianças em contexto intercultural com crianças nativas, usando uma concepção baseada na teoria do apego, e promoção da aprendizagem, sobretudo no âmbito da língua alemã e da inclusão multicultural. Isso faz-se usando princípios didáticos, pedagógicos, estratégias e recursos semelhantes a uma “escola”, para facilitar a integração dessa crianças ao novo meio. Isto incluindo os brinquedos e jogos pertencentes ao mundo infantil, demonstrando que o brincar não é indissociável da aprendizagem. O currículo é desenvolvido a partir do plano curricular da Baviera como previsto pela sua obrigatoriedade. As crianças aprendem de forma moderada por não perceberem a língua alemã, mas enquanto seres sociais integram-se facilmente noutras culturas. Noutra perspectiva, temos a instituição S. Jorge, que promove a pedagogia Waldorf, cuja aprendizagem é realizada pela imitação e pelo brincar livre, num espaço estruturado e conhecido pela criança: uma casa. As atividades consistem no arrumar e brincar. E os

recursos são naturais e não estruturados para espoletar a criatividade inata da criança . Assim, a criança aprende rápido e adapta-se total as várias culturas. Ao contrário da Alemanha, que possui uma liderança baseada num diretor e duas subdiretoras, que orientam objetivamente os seus profissionais, a pedagogia Waldorf dispensa um supervisor ou o papel de director, que apenas existe no jardim infantil por requisitos do Ministério da Educação. O currículo tem como ponto de partida vários ritmos, semanais e anuais. Em termos de unanimidades, destaca-se em ambas as EPE a importância das emoções, pela sua proeminência face às outras competências, sejam elas pessoais, cognitivas ou sociais tendo um papel preponderante, apesar de serem digeridas e trabalhadas de forma distinta. No S. Jorge, em Alfragide, as crianças trabalham as suas emoções nas atividades do dia-a-dia, através da pintura e da brincadeira Já na instituição infantil am Westpark, em Munique, existe a intenção de desenvolver a regulação e inteligência emocional com atividades pedagógicas apropriadas, como esperado no plano curricular da Baviera e para integrar e modificar comportamentos desfavoráveis à aprendizagem em crianças multiculturais. Outra unanimidade geral é a afirmação de que a competência mais rápida a desenvolver é a social, a par com a cognitiva, acentuando a ideia que as teorias de aprendizagem sociais cognitivas podem ser uma resposta para que a criança consiga aprender melhor em cooperação com os outros. Relativamente aos pais, em ambos os países, a relação é estreita. Ao nível da avaliação, encontramos uma avaliação obrigatória na Baviera, que é utilizada pela instituição em Munique e onde o erro é corrigido pela repetição. No S. Jorge, a avaliação é baseada num relatório por competências e o erro é visto como um problema do adulto e não da criança. Justificando-se assim as razões para que haja um currículo, que se quer diversificado no palco europeu para se ajustar á realidade de cada país, mas que necessita do encarar de outros fatores para que a sua concretização seja viável e possível.

4.3. Resultados da Observações das Competências em Campo

Foi observado no grupo de S. Jorge, Alfragide, 19 crianças (8 raparigas e 11 rapazes), e na casa Kinderhaus am Westpark – Integrative Kinderförderung GmbH, em Munique, 24 crianças (16 rapazes e 8 raparigas). Os principais elementos do guião que espoletaram interesse, durante a observação e que contribuem para a presente

investigação, foram: perceber como se desenvolvem as competências pessoais, cognitivas e sociais nas crianças e quais as competências dos educadores, em Portugal e na Alemanha, identificar se algumas metas, que são idênticas em ambos os currículos, são de facto atingidas, e observar outros pontos pertinentes relativos ao desenvolvimento da aula com as crianças. Os resultados da observação permitiram ainda compreender o impacto das emoções sobre outras competências.

4.3.1. Observação na Alemanha

No quadro 15. seguem os resultados da observação obtidos na casa Kinderhaus am Westpark.

Quadro 15. Observação em campo em Munique

<p>Competências</p> <p>Pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças desenvolvem a identidade de grupo a partir do momento em que desenvolvem a linguagem e quando existe inclusão no grupo. ✓ A inclusão ocorreu de forma rápida com o auxílio das ritualizações e atividades colaborativas. ✓ As crianças reconhecem facilmente os pontos fortes e fracos dos colegas; ✓ Devido ao desconhecimento da língua alemã, e à dimensão do grupo, as 24 crianças, na maioria rapazes, demonstram um comportamento irrequieto. ✓ Só com insistência escutam as orientações e cumprem as tarefas até ao fim devido à falta do domínio da língua alemã. ✓ Muitas crianças multiculturais revelam falta de atenção e concentração. ✓ Curiosidade: As crianças reagem rápido às instruções dadas na língua materna, mesmo quando percebem a língua. ✓ As crianças são bastante autónomas fomentadas pela educação das educadoras: vestem-se geralmente sozinhas, realizam tarefas domésticas de forma autónoma, como pôr a mesa. ✓ Resolvem problemas, tomam decisões, têm responsabilidade e demonstram interesse para a aprendizagem do novo de forma moderada. ✓ Revelam criatividade, sobretudo nas artes plásticas. ✓ Interessam-se pela tecnologia; quando vêm um tablet ficam curiosas, sendo este o elemento que maior atenção desperta nas crianças. ✓ Têm uma atitude positiva perante o EPE. ✓ Adaptação inicial complexa para algumas crianças em contexto intercultural; mostravam-se tristes, choravam ou demonstravam raiva e um comportamento desajustado, que passa pela raiva, agressão e falta de atenção, sobretudo os rapazes.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os valores e princípios nas crianças variam consoante o contexto intercultural e a educação dada pelos pais. ✓ As crianças respeitam a diferença a inclusão social é fugaz. ✓ Existe cooperação em grupo, embora havendo dificuldades de adaptação às regras. As crianças entram facilmente em atrito, mas, igual modo, existe muita ajuda e partilha, após a fase de adaptação.

<p style="text-align: center;">Competências</p> <p style="text-align: center;">Socio-</p> <p style="text-align: center;">Emocionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Existem sinais de cidadania e solidariedade. ✓ Nota-se respeito e um sentimento de proteção do outro. Exemplo: A educadora repreende um miúdo e todo o grupo tenta o protegê-lo, mostrando as crianças mimicamente o desagrado pela atitude da educadora. ✓ A nível emocional as crianças apresentam dificuldade em expressar sentimentos, emoções e pensamentos de forma coerente, devido à falta do domínio da língua. As crianças expressam melhor os seus sentimentos no desenho. Através do desenho é possível fazer uma leitura das emoções das crianças e do seu estágio de desenvolvimento físico e de consciência. Exemplo: ao pintar as três educadoras, a maioria das crianças coloca a mais nova no meio em tamanho reduzido e de mãos dadas com as outras duas. Demonstrando, assim, o seu sentimento de carinho por aquela educadora. Já pela educadora que aparecia como sendo maior as crianças nutriam um maior respeito; ✓ Durante aprendizagem em grupo, as crianças expressam um conjunto de emoções, que passam pela tristeza, ciúme, alegria, surpresa, consoante a motivação e interesse. Existem emoções que são condicionadas pelo contexto e podem modificar-se com treinos e aprendizagens no campo das emoções. As emoções racionalizadas sofrem impacto da cultura e da educação dos pais, existem crianças que são mais orgulhosas e outras que sentem uma maior culpa ou vergonha. ✓ A criança demonstra numa fase inicial uma inteligência emocional moderada, que vai melhorando, também com o conjunto das ações pedagógicas inovadoras promovidas pela instituição, que instalam momentos de harmonia, que permitem a aprendizagem de outras competências. ✓ A criança usa mecanismos de defesa, sendo o mais aplicado a projeção no outro durante o brincar. As crianças tem uma maior consciência sobre as emoções básicas, como chorar e alegria. Durante o choro, nota-se que se apoiam mutuamente. ✓ A consciência das emoções aumenta com as temáticas e métodos de aprendizagem, que são realizadas semanalmente, começando na roda e prolongando-se noutras atividades durante o dia. Durante o tema do amor, as crianças abraçam-se e são carinhosas. ✓ As expressões emocionais são iguais em todas as culturas, diferendo apenas o grau e o comportamento. ✓ As emoções e a dinâmica do grupo influenciam fortemente a aprendizagem. Um grupo de 24 crianças, onde prevalecem rapazes multiculturais sem domínio a língua alemã, torna-se mais irrequieto. Ao contrário, nos grupos onde prevalecem as raparigas, mesmo multiculturais. ✓ Os temas sobre as regras e as emoções auxiliam a melhorar a performance comportamental e cognitiva. No entanto, rapidamente são esquecidos, sendo necessária a repetição dos temas; ✓ O docente desenvolve a competência emocional através de treinos emocionais, de desporto, brainstorming e outros exemplos refletidos no plano curricular, melhorando não só os valores negativos, mas toda aprendizagem, sobretudo a capacidade social e cognitiva.
<p style="text-align: center;">Competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças demonstram muita curiosidade e sabem utilizar materiais diversos. As crianças não sabem utilizar ainda a tecnologia. A utilização do tablet desperta uma maior atenção durante a aprendizagem, aumentando a concentração da criança.

<p>Cognitivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças tem dificuldade de memorizar conceitos, sendo assim a aprendizagem mais lenta. Nota: as instituições integrativas albergam, por vezes, mais crianças em contexto intercultural do que nativas. Daí, a dificuldade da aprendizagem da língua. A instituição contratou uma professora de Alemão para colmatar esse problema. ✓ Têm dificuldade em perceber, de forma clara, as mensagens recebidas, tendo a educadora que explicar por gestos. No entanto, as crianças aprendem depressa verbos de ação e nomes que auxiliam na compreensão da mensagem. ✓ Dificuldades de expressão no âmbito de sentimentos e experiências do mundo real, problemas em darem uma opinião, ou em reconstruírem uma história, apesar de as crianças tentarem. Aumentando, assim, lentamente o seu vocabulário. As metáforas por imagem são entendidas sobretudo aquelas que provém do mundo dos contos do imaginário. ✓ As crianças da pré-escola compreendem que o escrito é o dito, e apresentam já a tentativa de escrita, como escrever “papa” e “mama”, letras do alfabeto e imagens. ✓ As crianças sabem reconhecer propriedades relacionais, cor e diferenças, agrupar, seriar, ajustar e formar sequências. As crianças do pré-escolar sabem classificar os objetos, têm noções numéricas, resolvem pequenos problemas, sendo poucos os que arranjam estratégias e procuram hipóteses. ✓ A motivação no grupo é moderada. Note-se que muitas crianças já tem 6 anos, permanecendo no jardim infantil devido à ausência do domínio da língua. Na maioria, as crianças sentem-se entediadas no jardim infantil, necessitando de outros desafios.
<p>Competências do educador/professor pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As tarefas são organizadas tendo por base o plano curricular e via facebook, onde são recolhidas informação, da net, e bibliografia pertinente para os temas a abordar, sendo tudo anotado, no final, num documento word planeado já pelas competências a desenvolver. ✓ Um bom planeamento constitui a essência para que a praxis seja bem-sucedida. ✓ Muitos dos temas iniciados na roda estão associados aos temas obrigatórios para o pré-escolar e pré-requisitos para o exame para a transição no ensino básico. ✓ Os educadores (cada grupo pode ser constituído por tres pedagogos, um auxiliar, um educador e um team leader), demonstram uma grande capacidade de gestão e organização. Utilizam vários recursos e são bastante criativos durante os processos de aprendizagem. ✓ Cada grupo de pedagogos, compreendido por pessoas nativas e multiculturais, permite enriquecer os processos de aprendizagem. ✓ São utilizados, essencialmente, os seguintes métodos de aprendizagem: a competência metódica (que a criança deve desenvolver segundo o plano curricular da Baviera), a repetição, a correção do erro, sendo dado um feedback imediato. ✓ Utilização de três técnicas baseadas na aprendizagem em imagens ou musicas didáticas, saber rimas, linguagem robótica, jogos de movimento, pronunciar silabas, dedilhados, canções temáticas, pinturas etc. Reconheceu-se que era necessário dividir as crianças em grupos de 3 ou 4 crianças para que a aprendizagem fosse mais profícua, culminando o processo num jogo lúdico ou didático no âmbito do tema, que deve refletir se a criança compreendeu o que foi ensinado e alcançou as competências. Outra técnica de utilização são as questões alemãs iniciadas por “W”: “Who” (quem), “Where” (onde), “What” (O quê) A aprendizagem é iniciada na roda, porque é aí que a criança tem o seu maior momento de concentração.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estratégia: conjugar o lúdico, o brincar e o didático que aumenta a concentração da criança ✓ A roda serve também para desenvolver competências sociais. ✓ Aprofundamento dos temas na pré-escola. ✓ O ritmo da criança é respeitado; desenvolvem-se primeiro as competências sociais-emocionais durante um período para a criança se adaptar, seguindo-se a autonomia ancorados à cognição. ✓ Os educadores compreendem que as crianças de contexto cultural necessitam de muitas ritualizações e uma linha coerente para aprender. ✓ Os educadores baseiam-se em novas teorias da psicologia do desenvolvimento e estilos de aprendizagem, por vezes recriados, para auxiliar na inclusão de crianças em contexto intercultural. ✓ Os conflitos em grupo são resolvidos pelas pedagogas com uma conversa, com recurso a temáticas inerentes- e, sobretudo, no pedido de desculpa ao outro, de forma a consciencializar. ✓ A instituição educativa em Munique tem muitos brinquedos para serem utilizados durante o brincar livre. Muitas vezes, as crianças projetam o que pensam e sentem através do brinquedo ou no brincar com o outro, construindo algumas competências sozinhos. ✓ Para reduzir o tamanho dos grupos foram criados projetos de desporto e artes plásticas, promovidos por educadoras, à semelhança do que acontece no “Open Kindergarten”. ✓ Prioridade: promover a integração das crianças nativas e em contexto multicultural, atendendo às suas necessidades pessoais e coletivas. ✓ Os educadores demonstram sensibilidade e são carinhosas. Os educadores demonstram “skills” interculturais, iniciativa e aceitam desafios. ✓ Sabem aplicar a avaliação: Sismik, Seldak e Perik, para o jardim infantil e registo das competências adquiridas e dificuldades.
--	---

Fonte: a Autora baseia-se nos resultados dos inquéritos por questionário.

A observação permitiu reconhecer que as crianças multiculturais precisam de uma atenção especial, no âmbito dos processos de aprendizagem e na forma como elas aprendem e se adaptam. Muitas destas crianças revelaram falta de concentração, atenção e eram demasiado irrequietas, factor esse que pode ser explicado pela facto da criança ainda não possuir o sistema linguístico da Alemanha. Segundo esta ordem de ideias, Vygotsky (1998) salienta que a criança, ao adquirir a linguagem, atravessa vários estágios, começando pelo estágio natural ou primitivo, que se encontra ancorado ao pensamento pré-verbal. Destacando-se que este tipo de pensamento primário, desencadeado pelo novo contexto, conduz a um comportamento desajustado da criança durante a sua adaptação ao novo meio. Mas, à medida que a criança se desenvolve, esta atravessa outros estágios e aprende a associar signos aos objetos, percebendo o

novo conhecimento, ampliando assim a sua cognição e relacionando-se com o outro. Desta forma, o comportamento ajusta-se à nova realidade.

Nesta linha de pensamento, a nível pessoal, destaca-se que as crianças desenvolvem a identidade de grupo no momento em que desenvolvem a linguagem verbal. O que acentua a ideia de Vygotsky (1996) quando afirma que a linguagem, seja ela verbal ou corporal, é um elemento muito complexo porque sem linguagem não existe pensamento, cognição e o ser humano não é social, histórico ou cultural.

Como já confirmado pelo inquérito por questionário, a competência mais rápida a desenvolver na criança é a social e é nestes termos que foi possível observar que a inclusão e socialização do grupo foi fugaz, promovida com ritualizações e atividades colaborativas. É de salientar ainda que neste grupo, onde prevalecem rapazes, destacava-se ainda a competência da autonomia.

A nível cognitivo, estas crianças revelam uma aprendizagem moderada devido à falta do domínio do alemão no campo da resolução de problema. Assim, elas conseguem perceber mensagens claras, contar experiências e eventos do mundo real, demonstrar interesse pelo novo, entre outras capacidades. Sabendo, no entanto, seriar, agrupar e reconhecer propriedades relacionais etc. E ainda demonstrar grande criatividade nas artes plásticas e interesse pela tecnologia, como jogos lúdicos no tablet, elemento que desperta mais a atenção. É importante esclarecer que na pré-escola, as crianças que se encontram adaptadas e conhecem o domínio da língua, a aprendizagem processa-se de forma idêntica à das outras crianças alemãs. Conseguindo a maioria das crianças (mesmo que seja aos 7 anos) realizar os pré-requisitos para a transição do ensino básico.

Ressalta desta observação que estas crianças têm uma atitude muito positiva relativamente ao EPE em Munique, que se esforça por integrar estas crianças.

No que diz respeito ao social-afetivo (emocionais), as crianças provindas de vários meios tem valores e princípios que variam consoante o contexto cultural e a educação dos pais. Durante a inclusão, a socialização ocorre muito rápida e existe respeito pela diferença e cooperação e as crianças auxiliam-se, existindo cooperação e solidariedade no apoio ao outro. Estas crianças, na fase de adaptação, dificilmente cumprem regras e têm dificuldade em expressar as suas emoções de forma verbal. As emoções são melhor

expressadas na pintura, o que deu para observar: “por quem sentiam maior carinho a educadora aparecia numa dimensão considerável em relação as outras.” Durante a aprendizagem, todas as crianças manifestam e conhecem emoções básicas, que vão da tristeza, alegria à raiva entre outras. No entanto, é notório que existem emoções racionáveis pelo impacto da sua cultura e educação dos pais. Neste sentido, Erdman e Caffery (2003) explicam ainda que não só os contextos influenciam os laços afectivos, mas também a cultura tem um forte impacto sob as emoções e, conseqüentemente, no modo de aprender da criança. A teoria do apego revelou a sua importância, ao ser a eleita da instituição em Munique, como se reconheceu pelos inquéritos de questionário.

Existem assim treinos e um conjunto de acções pedagógicas inovadoras, que permitem melhorar o comportamento demasiado irrequieto do grupo, proporcionando espaço para a aprendizagem e a integração. O que revela que as emoções são condicionáveis e podem contribuir não só para que a criança regule as suas emoções, mas também para promover uma dinâmica de grupo positiva. Nestes termos, e já explicado na investigação, Damásio (2005) refere que as emoções são estruturas neuronais cognitivas. Ou seja, se a cognição tem elasticidade para evoluir e modificar-se, logo, a emoção é também passível de o ser. É preciso criar uma estrutura lógica, que gere equilíbrio entre as várias competências, e que só é permitida com a regulação das emoções.

Esta aprendizagem é iniciada na roda e prolonga-se noutras atividades. Apesar dos treinos e temas aperfeiçoarem a performance da criança, elas esquecem rapidamente. Assim, seria necessário um projeto ou uma disciplina ao longo do ano para que o efeito desta aprendizagem fosse duradouro. Neste contexto complexo é preciso destacar ainda as competências do educador, que organiza o seu programa num híbrido baseado no plano curricular da Baviera e na aplicação do facebook, onde define as temáticas semanais. Observa-se, desta forma, que o planeamento é o ingrediente do sucesso do educador.

Cada grupo é constituído por três pedagogos, que são alemães e profissionais multiculturais, que podem ser: um “team leader” (responsável pela gestão e organização das atividades), uma educadora e um auxiliar.

As metodologias de aprendizagem são metódicas enriquecidas por uma engrenagem lógica: iniciação do tema semanal na roda (aprofundado na pré-escola), e que se vai associar a outras atividades durante a semana.

1. Técnicas: repetição, ritualizações, correção-feedback imediata, rimas, músicas didáticas, dedilhados, linguagem robótica, entre outras.

2. Estratégias e objetivos: conjugar o lúdico e a pedagogia com a didática, através de metodologias, resolver conflitos através de conversa e pedido de desculpa. Gestão do tempo, para que exista espaço para o brincar livre.

3. Avaliação: SISMIK, SELDAK e Perik para o jardim infantil e para o pré-escolar, com registo de competências.

A observação contemplou ainda que a instituição em Munique contratou uma professora de alemão para administrar o curso pré-escolar de alemão 240, um ergoterapeuta e uma professora pré-escolar, criando ainda a estrutura de uma sala de aula, com um horário idêntico ao do ensino básico para a disciplina pré-escolar, onde são ensinadas e treinadas as competências motoras, pessoais, cognitivas e socio-afetivas (emocionais), de modo a que a criança esteja preparada para realizar os pré-requisitos e a transição para o ensino básico.

A casa Kinderhaus am Westpark é inovadora, revelando esforço, nas suas ações pedagógicas, estratégicas, didáticas, com metodologias sempre conjugadas com o lúdico e o brincar para promover a integração e as competências pessoais, cognitivas, sociais e emocionais em crianças em contextos multiculturais. Isto tendo como ponto de partida, como já foi comentado na parte documental da presente investigação, o currículo da Baviera e a avaliação obrigatória.

4.3.2. Observação em Portugal

O jardim Infantil São Jorge é uma instituição particular situada em Alfragide, na periferia de Lisboa. Foi criado em Setembro de 1984 por um grupo de pais. O edifício é semelhante a uma casa particular de dois pisos e está rodeado por um grande jardim com árvores e flores, onde as crianças podem semear e fazer jardinagem. O que mais impressionou naquele lugar foi o silêncio e a harmonia que reinava naquele lugar

especial e observar que as crianças estavam iluminadas por uma alegria contagiante. Seguem, no seguinte quadro, os resultados de observação de um grupo do jardim-de-infância constituído por 19 crianças, entre os 3 e os 6 anos:

Quadro 16- Observação em campo em Portugal

<p style="text-align: center;">Observação das Competências Pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças desenvolvem uma identidade de grupo e apresentam um bom comportamento, exceto uma criança que socializa mais facilmente com os adultos. ✓ Demonstram boa conduta e educação; seguem as instruções. Apesar de Waldorf ser a pedagogia de liberdade, as crianças seguem as regras do jardim infantil reconhecendo os seus limites. ✓ Existe alguma autonomia. Exemplo: as crianças brincam autonomamente, tentam se vestir sozinhas etc. resolvem problemas e tomam decisões no entanto, os mais velhos auxiliam os mais novos nas tarefas. ✓ Mostram responsabilidade perante si e os outros. São crianças interessadas e bastante curiosas em conhecer e aprender o novo. ✓ Esta pedagogia alternativa não fomenta a tecnologia, logo, não deu para observar nada sobre o assunto. ✓ Estas crianças são felizes no jardim infantil, logo a sua atitude perante o EPE é alegre e equilibrado.
<p style="text-align: center;">Sócio-afetivas Emocionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças possuem bons valores e princípios, respeitando as diferenças uns dos outros. Duas crianças que fugiam ao comportamento padrão do grupo eram apoiadas carinhosamente pelo grupo. ✓ Sempre numa atitude positiva de entreajuda. ✓ São crianças muito sociáveis, cooperam e apresentam já sinais de cidadania no âmbito do reconhecimento de injustiças e regras de conduta social. ✓ As crianças reconhecem e expressam sentimentos e emoções básicas como a tristeza e a alegria, acentuando-se a maioria do tempo, as emoções de alegria. No entanto, esta faixa etária parece ter dificuldade em reconhecer todas as emoções racionalizadas. ✓ Sobressai que são as raparigas que mais facilidade apreendem algumas emoções racionalizadas. As crianças exprimem com clareza as emoções que conhecem bem. ✓ As crianças demonstram inteligência emocional em procurar o educador quando necessitam ou usam expressões tipo “faz de conta”, nas histórias inventadas e na perceção do eu e do outro. A brincar a criança projeta e exprime o seu sentimento, gera emoções na ação com o brinquedo. As emoções são expressadas na alegria, tristeza, dor, confronto social. A criança percebe que sorrir constitui algo positivo e tem consciência sobretudo da tristeza do outro. Exemplo: perante uma menina que se isola e parece inicialmente triste, as crianças procuram para auxiliar e brincar. As emoções positivas são as que mais se espelham neste jardim infantil. ✓ As crianças não parecem ter dificuldades de aprendizagem, pelo contrário, mostram-se curiosas naturalmente e subsequentemente gostam de

	<p>explorar.</p> <p>✓ Ou seja, essa harmonia/alegria permite que a criança se desenvolva naturalmente no processo do seu desenvolvimento e durante a sua aprendizagem e isso reflete-se no grupo que, apesar de irrequieto durante “o brincar livre”, tranquiliza nos momentos que exigem concentração, como na roda, a alimentação durante as músicas cantadas, que são vastas. Ou seja, é um grupo irrequieto que se deixa tranquilizar facilmente.</p>
<p>Competências cognitivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ São crianças curiosas que sabem utilizar materiais naturais diversos. ✓ A tecnologia não é utilizada nesta faixa etária e existe pouca inovação. ✓ No entanto, a criança explora o mundo mágico, o brincar e a natureza. ✓ As tarefas estão ajustadas às idades da criança. ✓ A criança aprende a brincar e a construir conceitos do mundo em cooperação com o outro. ✓ As crianças apresentam sensibilidade para algumas áreas do saber, como a geografia. Por exemplo, algumas crianças questionaram-se sobre onde ficava a Alemanha, mostrando-se interessadas; ✓ Compreendem de forma clara as mensagens transmitidas, sabem dar o seu ponto de vista e opinião. ✓ As crianças sabem algumas palavras eruditas; reconhecem metáforas do mundo imaginário. ✓ Percebem alguns códigos e símbolos. ✓ Motivam os outros. ✓ Sabem que o escrito é o dito, ✓ Reconhecem o objeto e as suas propriedades relacionais, como a cor, formas e diferenças, sabem formar sequências em vertical e horizontal., ✓ Procuram hipóteses e sabem classificar. ✓ Resolvem pequenos problemas e usam estratégias. ✓ Usam brinquedos de madeira e pouco estruturados para auxiliar a expansão da imaginação da criança. ✓ O prisma máximo deste jardim infantil é a liberdade. ✓ O brincar é o mais importante e não se fomenta uma educação academizada. ✓ A criança tem ferramentas para construir o seu conhecimento ajustado ao seu processo evolutivo. ✓ Fomentam-se valores importante para a construção do ser humano. ✓ São usados poucos brinquedos utilizados, dando preferência a objectos essencialmente de madeira e a criança usa como a quer para desenvolver a criatividade, o imaginário, o sensorial. ✓ A roda é palco dos cumprimentos, das metáforas, contos, dos duendes e das fadas.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não se trata de uma educação dirigida,mas da liberdade e guiada quando necessário, do sensorial e do imaginário da criança. Usa-se sempre a escuta ativa. ✓ A criança deve expandir-se de forma autônoma, mas ter tempo para aperfeiçoar quando for grande.
<p style="text-align: center;">Competências do Educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O educador interfere o mínimo possível no mundo da criança, para que ela possa brincar livremente. ✓ Não existem muitos métodos de aprendizagem,mas materiais que auxiliam a criança no seu labor a construir mundos criativos. ✓ Os métodos de aprendizagem utilizados são assim a imitação, o ritmo (dias da semana c/atividades diferentes; estação do ano, religiosas) e a repetição. São proporcionadas tarefas e diversas atividades artísticas para que a criança desenvolva a sua criatividade e a imaginação, mas a criança tem liberdade, não é obrigada. A vontade nasce do seu impulso natural e pela imitação. Os ritmos estão presentes no quotidiano da criança como tirar a louça da máquina, lavar fruta, estender. ✓ Nunca se procura ensinar de maneira imposta, mas sim pelo impulso de imitação, que com elas nasce. ✓ As estratégias para atingir os objetivos devem funcionar em função da atmosfera rítmica existente no jardim, onde a criança se identifica com a natureza anímica. ✓ As actividades lúdicas, rodas, dramatizações, movimentos, versos, canções que acompanham imagens criadas estão sempre presentes e fomentam a aprendizagem Por exemplo: o gigante caminha com passos pesados e longos, portanto, usa-se ritmo lento e bem pausado; já o anão caminha rapidamente e com passos bem curtos. ✓ As crianças com dificuldades contam com a imitação na ajuda da aquisição, por exemplo, da coordenação a motora, equilíbrio, destreza etc. ✓ A criança aprende essencialmente sozinha/grupo e pela imitação. ✓ A criatividade é muita e associada ao mundo da fantasia e considera-se que a criança tem uma criatividade natural, que é estimulada através das artes plásticas, onde se usam cores primárias e nunca o preto. ✓ Durante a observação tive que coser um pedaço de pano pequeno como fosse um capuz de um gnomo, dando espaço à criança e não influenciar a sua aprendizagem natural. ✓ As aprendizagens complexas devem ser desenvolvidas mais tarde e não nesta faixa etária. ✓ O mais importante é a liberdade de espírito e brincar. ✓ A metodologia assegure os ritmos semanais. E muitas músicas cantadas suavemente para o arrumar etc e tranquilizadoras para o espírito.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O educador não dirige, é um guia e não um professor, que age apenas consoante a necessidade ou conflitos da criança. ✓ O ritmo de aprendizagem da criança é respeitado, aliás, a criança deve fazer apenas o que consegue. A competência social, de autonomia e a motora são as mais importantes., ✓ As orientações curriculares são tratadas de um modo diferente do que os jardins infantis tradicionais. Existe uma orientação intencional, mas não dirigida. ✓ Actividades curriculares: ✓ Transmite-se muitos valores, sobretudo a partilha e o respeito pelo outro. ✓ Os educadores são afáveis, harmoniosos e demonstram muita experiência e maturidade ao lidar com as crianças, gerando um ambiente de proteção, caloroso, seguro, estimulante e estável.
--	---

Sob outro prisma de encarar o jardim infantil, podemos destacar o seguinte:

1. A nível pessoal, estas crianças desenvolvem uma identidade de grupo e apresentam um bom comportamento, uma boa conduta e são educadas. Apesar de estarmos perante uma pedagogia que promove a liberdade do ser humano, as crianças aprenderam regras e reconhecem bem os seus limites. As crianças apresentam alguma autonomia, sendo que os mais velhos ajudam os mais novos. As crianças apresentam valores como a partilha e o respeito pelo outro. É ainda de destacar que as crianças mostram muito respeito, responsabilidade, são curiosas e não têm dificuldades em adquirir aprendizagens novas. O facto de se tratar de um grupo heterogéneo nas idades e homogéneo a nível cultural revela que o resultado da dinâmica do grupo é diferente daquele que se observa na instituição de Munique.
2. A nível cognitivo, estas crianças não apresentam problemas, sabem utilizar materiais diversos, aprendem a brincar com conceitos do mundo em cooperação com o outro, as tarefas são ajustadas a esta faixa etária e possuem conhecimentos sobre o mundo, usando até, por vezes, expressões eruditas. Sabem que o alfabeto é estrito, apesar de não ser fomentado este tipo de aprendizagem no jardim infantil S. Jorge. Neste espaço, são reconhecidas metas curriculares como propriedades relacionais, como cor, formas, diferenças, as crianças sabem classificar, resolvem problemas sozinhas, etc., que são reconhecidas na

observação do brincar. A pedagogia Waldorf considera que a criança tem tempo de aprender noutros graus de ensino.

O prisma máximo desta instituição é o brincar livre e o pensamento livre, que permita que a criança expanda a sua imaginação, o sensorial e a criatividade. O brincar, os jogos, o lúdico são os pilares da aprendizagem na criança e devem ser utilizados pelos educadores durante as atividades pedagógicas. Uma vez que é através do brincar que a atenção, o gosto de aprender e a fantasia da criança são despertados. Na perspetiva de Krenz (2013) o brincar torna-se a atividade profissional da criança, porque constitui um produto que promove o desenvolvimento da personalidade e das capacidades, que é exigido numa escola.

Numa linha idêntica, Moyles, Georgeson e Payler (2011) assumem que o brincar tem um papel fundamental funcional para o desenvolvimento da criança, salientando que o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram diferentes situações e diversos propósitos, e as crianças pequenas apresentam todas as características a brincar tais como: praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir, competências de confiança; adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos, entendimentos lógicos, observar, experimentar, cooperar, sentir, pensar memorizar, interagir, valorizar ser ativo tornando-se uma esfera de possibilidades.

A roda é um espaço significativo onde é expandida a imaginação com histórias de duendes e fadas. Considerando esta pedagogia que a criança tem ferramentas para construir o seu próprio conhecimento ajustado ao seu processo evolutivo.

No que diz respeito ao social, as crianças possuem bons valores e princípios, respeitando as diferenças uns dos outros, sempre numa atitude positiva de ajuda. São crianças muito sociáveis, cooperam e apresentam sinais de cidadania no âmbito da proteção e cooperação com o outro.

No S. Jorge, devido à importância que as emoções têm sobre a criança, é promovido um espaço que devolve harmonia. As crianças reconhecem e expressam as suas emoções básicas, mas a mais notória foi a alegria e a felicidade. Nesta faixa etária e nesta homogeneidade do grupo é mais complexo observar emoções

racionalizadas/condicionadas devido ao equilíbrio e harmonia visível nas crianças, promovido pelo jardim infantil, por não se constatarem influências ou mudanças culturais acentuadas e, em última instância, a maioria das crianças provém de Portugal e dominam a língua portuguesa.

Estas crianças demonstram já inteligência emocional quando procuram o educador em caso de necessidade ou usam expressões “faz de conta”. A brincar a criança exprime o que pensa e sente através do projetar no brinquedo. Estas crianças não parecem apresentar dificuldades de aprendizagem, são bastante curiosas e gostam de explorar.

Ou seja, essa harmonia/alegria que se gera no jardim infantil permite que a criança se desenvolva naturalmente durante a sua aprendizagem e isso reflete-se no grupo que, apesar de irrequieto durante “o brincar livre”, tranquiliza nos momentos em se que exige concentração, como na roda, durante a o almoço ou quando são cantadas as músicas, que são vastas. Trata-se de um grupo que nos poucos momentos de irrequietação se deixa tranquilizar facilmente.

O educador assume o papel de “guia” e não dirige, ele interfere o mínimo possível, dando liberdade para que a criança expanda as suas potencialidades. O educador não tem o papel de um professor, agindo apenas consoante a necessidade ou conflitos da criança. Nestes termos, Marie-Luise Compani e Peter Lang (2011) salientam que o educador deve observar a criança, sem a influenciar nos seus desejos, vocações, interesses, “handicaps”.

Os métodos de aprendizagem aplicados são: a imitação, o ritmo (dias da semana c/atividades diferentes; estações do ano, religiosas) e a repetição.

São proporcionadas tarefas e diversas atividades artísticas para que a criança desenvolva a sua criatividade e a imaginação, mas a criança tem liberdade, não é obrigada. A vontade nasce do seu impulso natural e pela imitação. Os ritmos estão presentes no quotidiano da criança, com tarefas como tirar a louça da máquina, lavar fruta, estender. Compani e Lang (2011) salientam que este tipo de atividades contribui para resolver problemas práticos do quotidiano; tornar as crianças ativase cooperativas, gerar a lógica através da imitação, e espoletar emoções positivas com o cheiro do pão tão familiar.

Toda esta ambiência do jardim infantil fomenta “o palco propício” para que as emoções estejam como o pano de fundo no desenvolvimento da criança.

Promove-se uma educação baseada no emocional e na percepção, no livre pensar e nos desejos que são individuais, numa altura em que a criança atravessa vários estádios, emocionais, psicológicos e físicos, imitando o adulto porque ele é o seu exemplo do que é ser bom, isto dentro dos preceitos de Rudolf Steiner. Compani e Lang (2011) nesta linha de pensamento, consideram que é necessário que a educação tenha o cuidado de perceber as necessidades elementares e de saúde das crianças. Sob esta visão, as educadoras no jardim infantil em S. Jorge compreendem não só as mudanças da realidade exterior do mundo como o seu foco recai sobre a complexidade que envolve a criança.

Finaliza-se com estas observações que as orientações curriculares são intencionais, mas não de forma dirigida. O currículo português pré-escolar não sendo obrigatório e não estabelecendo uma linha tão explícita como o plano educativo da Baviera, que é de ligação com o ensino básico, permite a flexibilidade e abertura para que as pedagogias alternativas, como Waldorf, se atualizem sem perderem a sua essência. Assume-se que a diferenciação curricular deve estar apta a responder a toda e qualquer dimensão da diferença, servindo-se dos aspetos determinantes. O currículo português pré-escolar possibilita uma atualização da pedagogia Waldorf no jardim infantil S. Jorge, que já aplica a avaliação do registo por competências (apesar desta pedagogia não solicitar avaliações), como constou nos resultados do inquérito por questionário, sem perder a essência da pedagogia alternativa numa visão idêntica à de Compani e Lang (2011) que realça que a pedagogia Waldorf se deve adaptar aos tempos atuais.

Capítulos 5. Competências transversais e orientações curriculares no Pré-Escolar em Portugal e na Alemanha

A presente discussão pretende explicar o tema da dissertação: *competências transversais e orientações curriculares na educação infantil, no contexto português e em Munique na região da Baviera, num sentido crítico a partir de dois estudos de casos aplicados*, concepções e projetos educativos que desencadeiam inovadores estilos de aprendizagem, sobretudo no campo das emoções, para o desenvolvimento de um conjunto de competências pré-escolares que manifestam quão versátil pode ser o palco da criança. Assumindo que os currículos pré-escolares necessitam na sua órbita de encarar um conjunto de fatores e convergências que podem surgir e que poderão influenciar o desenvolvimento das competências em todas as crianças, sejam elas nativas ou de contexto intercultural.

5.1. Sobre as competências transversais e orientações curriculares na Baviera

A investigação reconhece, a partir dos resultados documentais, que o plano curricular pré-escolar da Baviera abrange um conjunto interminável de competências como se pode, também, observar no capítulo dois. A sua utilização é uma obrigatoriedade para as instituições pré-escolares por se encontrar ligada a um suporte organizativo consistente: a legislação educativa infantil SELDAK (1. Avaliação do desenvolvimento e literacia em crianças nativas alemãs) e SISMIK (avaliação do comportamento e interesse pela língua de crianças em contexto intercultural). Esta legislação é implementada através da cooperação e continuidade entre o ensino pré-escolar e o ensino básico. A concretização da prática do currículo já é uma realidade, considerando-se que um currículo só consegue a sua concretização se existir essa obrigatoriedade e articulação com outros graus de ensino. Não obstante, apesar desta lógica que gera a linearidade do plano curricular que possibilita a sua prática, é preciso questionar, de forma realista, a viabilidade e possibilidade do desenvolvimento de tantas competências e saber visionar estrategicamente os resultados que são influenciados por vastos fatores. Numa tentativa de ir eliminando obstáculos, procurando sempre soluções estratégicas, que se encontram

ainda longe de visionar um futuro promissor em todas as crianças, sobretudo quando se fala no contexto intercultural, apesar de já existirem medidas e esforços nesse âmbito.

5.1.1.A inclusão multicultural na Alemanha

Um dos fatores que o currículo considera é essa realidade na Alemanha fomentada pela conjuntura política e social de acolhimento de refugiados e outras crianças multiculturais, que tem despertado interesse e enriquecido as investigações no campo da pedagogia e sociologia inclusiva. Muitas destas crianças apresentam problemas de adaptação, atenção, concentração e um comportamento desajustado, tal como uma aprendizagem moderada no alcançar das metas de determinadas competências, como foi corroborado pelo estudo de caso aplicado em Munique. Este facto implica um outro olhar mais esclarecedor sobre o modo como se processa a aprendizagem e se desenrolam os vários estágios de adaptação destas crianças, para não se tirarem ideias precipitadas que conduzam a uma avaliação incerta sobre as capacidades das crianças. Sendo necessário considerar primeiro as necessidades individuais destas crianças que precisam de tempo para aprender a língua alemã e adaptar-se, isto num mundo repleto de estímulos e mudanças.

No intuito de contribuir para a compreensão da realidade de aprendizagem intercultural, vários são os componentes que, com esta investigação, precisam de ser encarados, percebendo que ainda não existe uma “receita” ou metodologia explícita. No entanto, pelos resultados da observação e do inquérito por questionário, a didática, a pedagogia e o lúdico parecem já ser uma tentativa de resposta para que se processe a inclusão e a aprendizagem realizado por um conjunto de competências previstas no plano curricular.

No entanto, Schlösser (2012) sublinha que para que estas crianças consigam aprender é necessário ter em conta que "as suas necessidades, hábitos, tradições e rituais, normas e valores nativos das famílias emigrantes devem estar incluídas nas conceções pedagógicas para desenvolver competências transversais no jardim infantil". Por sua vez, Garlin e Merkle (2010) explicam que a criança precisa primeiro de adquirir a língua não só para aprender o vocabulário e estruturas gramaticais, mas para aprender a agir dentro dos padrões sociais”, tal como aprender outras competências. Nesta ordem de ideias, os resultados obtidos pelo inquérito por questionário proporcionou perceber que a criança precisa de adaptar-se primeiro e subsequentemente começa por aprender o

desenvolvimento das competências sociais a par das cognitivas (partir dos primeiros verbos de ação), elucidando que é este um dos princípios que devem orientar as novas metodologias de aprendizagem. Compreendendo-se esta conjuntura, é preciso renovar as teorias de aprendizagem, sejam elas cognitivas-sociais, neo-construtivistas ou as metódicas (que defendem o “aprender como se aprendeu”, lema do mundo empresarial), que fomentem a colaboração e cooperação e adaptá-las ao pré-escolar, numa coerência que realça a importância do social durante a aprendizagem e, indubitavelmente, para desenvolver uma estrutura no aprendizado que aproxima não só ao aprender entre os vários graus de ensino, mas encara já os processos de aprendizagem exigidos no mundo laboral.

Por o que foi observado em toda a investigação, o sistema educativo da Baviera deve reconhecer com urgência que a inovação curricular pré-escolar modificou o labor do educador, que já não assegura o simples educar da criança mas que adquiriu a função de de leccionar o ser humano pequeno na sua dimensão transversal. Este facto fica comprovado pela análise documental que ressalta as especializações que os educadores terá que se submeter para ensinarem competências diversificadas.

Sob este prisma, o educador aproximou-se do papel de professor atual, psicólogo e gestor que necessita de tempo de planeamento para elaborar estratégias, técnicas e métodos de aprendizagem. A gestão do tempo torna-se fundamental, como demonstra a análise na casa Kinderhaus am Westpark, onde o educador precisa de associar o lúdico e a função didática presentes na roda, atividades do dia-a-dia e pré-escola, auxiliados por materiais, brinquedos, jogos, repetição da tarefa e as imagens para ensinar as crianças em contexto intercultural, como indicaram os resultados do inquérito por questionário e a observação. Porque só com esta mudança do papel do educador é possível a aquisição das competências por parte das crianças, lidar com crianças, possibilitar o brincar livre, identificar problemas de desenvolvimento, orientar, avaliar, desenvolver competências, como línguas estrangeiras, para poder comunicar com os pais, como foi aludido no capítulo 1 por Perrenoud (2000), Roldão (2008) e Wolfgang Hinz-Rommel (citado por Kalpaka, 2001, p. 8).

É preciso constatar que os grupos heterogéneos em termos culturais revelam uma maior rebeldia devido à ausência do domínio da língua, estado apurado pela observação, que

já foi aclarado por Vygotsky (1998) sobretudo nas crianças do sexo masculino. Devido à influência do cruzamento de contextos e meios geram-se dinâmicas de grupo que dificultam a aprendizagem. E para a qual são necessárias estratégias inovadoras, como a casa Kinderhaus em Westpark incrementa, o que possibilitou diminuir o tamanho dos grupo através da criação de vários projetos em diversas salas, idênticas à dinâmica de um “Open Kindergarten”, assunto que foi atentado pelos resultados da observação.

5.1.2. A conceção espaço temporal na aprendizagem

Na mesma linha de coerência, influenciada por estudos que dão relevância à conceção dos espaços, a casa Kinderhaus am Westpark, que serve como exemplo a outras instituições em Munique, criou, como estratégia para articular os objetivos do plano curricular da Baviera, um espaço idêntico a uma sala do ensino básico, para comprimir a missão de administrar as aulas, desenvolver as competências pessoais, cognitivas e sócio-afetivas nas crianças, para que os pré-requisitos sejam alcançados e a criança esteja adaptada à realidade da escola, através de 45 minutos de aula. Nesta perspectiva, Knauf (2010) afirma que os EPE europeus, independentemente da pedagogia que promovem, devem adaptar as suas instalações ao propósito e ao tamanho do grupo. Por sua vez, Koch (2012) menciona ainda que as instalações de cuidados da criança são referidas no relatório da como "under-researched área". Apesar de existirem poucos estudos no campo, as investigações demonstram que as salas, os materiais e as características do espaço físico podem ter um efeito benéfico na aprendizagem da criança. Esta ideia foi corroborada pela análise relatada na instituição Kinderhaus am Westpark, podendo a criação da sala de aula ser uns dos fatores que permitem com que as crianças multiculturais, apesar de apresentarem uma aprendizagem moderada no jardim infantil, consigam depois no pré-escolar, desenvolver as competências necessárias para a transição no ensino básico, como foi detetado pelos resultados do inquérito por questionário e a observação.

A importância do espaço não se limita só aos aspetos enumerados, ampliando-se a sua pertinência até ao campo da emoções, onde a criança aprende a reconhecer, identificar e regular suas próprias emoções, para poder viver em sociedade e criar as condições para proceder à aprendizagem.

5.1.3. A competência emocional como o pilar para o desenvolvimento das competências transversais

Realça-se assim, no estudo, a relevância do desenvolvimento de uma nova tendência: a competência da inteligência emocional, sobretudo nas crianças multiculturais no pré-escolar. Esta tendência confirma a saliência das emoções nas atividades pedagógicas para o desenvolvimento de outras competências, especialmente as cognitivas e sociais, como já foi referido pelos teóricos Ciompi (1999, p. 95), Salisch (2002, p.31), e Goleman, (2010). Nessa lógica, o plano curricular da Baviera (Wassilios E. Fthenakis & Bayern, 2013) torna-se um pilar consistente ao apresentar parâmetros de aprendizagem para o desenvolvimento da competência emocional, como foi considerado pelos resultados documentais, baseando-se em princípios orientadores, metas a atingir, técnicas pedagógicas, possíveis projetos a realizar, promoção de ações pedagógicas e, finalmente, indicando exemplos práticos de atuação das educadoras nos jardins de infância. Existe já uma missão prioritária na casa Kinderhaus im Westpark, baseando-se no plano curricular pré-escolar e compreendendo a pertinência das emoções, tendo como princípios pedagógicos principais as teorias do apego, explorando as componentes conceptuais que possibilitam à criança gerar vínculos afetivos e laços emocionais. Esta missão reconhece que as competências emocionais são o passo mais importante para que “a criança esteja emocionalmente preparada para a construção da “sua autobiografia”, na aprendizagem como já explicaram Grossmann e Grossmann (2012) ou seja, para poder desenvolver as competências transversais. A investigação permitiu entender que as crianças revelam muita criatividade, sendo na pintura que melhor revelam as suas emoções, a influência do seu contexto e da cultura. Esta forte articulação entre a criatividade e o emocional permite obter, por vezes, uma visão precária da realidade política de um país como foi analisado anteriormente: “desenhando pinturas pretas, polícias a morrer, casas a arder”, que se espelham na desmotivação, falta de atenção, concentração e rebeldia, impedindo a aprendizagem e resistência à inclusão e mudança. As temáticas semanais, ações pedagógicas orientadas para a criatividade e projetos elaborados durante um ano pelas educadoras, para desenvolver a competência emocional, demonstraram eficácia na mudança do comportamento e aumento da atenção, ampliando o espaço para aprendizagem e o equilíbrio positivo na criança. Durante o desenvolvimento da competência emocional

foi reconhecido que existem emoções que são racionalizadas e influenciadas pelo meio, pelas temáticas e pelo contexto, mas sendo as emoções associadas à cognição, nomeadamente ao pensamento, as ligações sinápticas ganham elasticidade e são mutáveis, podendo evoluir e deixarem-se condicionar, tornando-se a principal ferramenta de aprendizagem. Descobrimos, assim, pelos resultados do inquérito por questionário e a observação que existem instituições pré-escolares que reconhecem a importância do desenvolvimento da competência emocional, orientando-se dentro das perspectivas do plano curricular da Baviera, atendendo ao mundo da criança e criando as infraestruturas necessárias, numa lógica coerente de provocar uma mudança que permita a inclusão e o favorecimento da aprendizagem. Neste sentido, é preciso que a equipa pedagógica identifique e distinga, desde logo, as emoções racionalizadas/condicionadas pela cultura das não condicionadas, e perceber as percepções negativas, para que “a operação emocional” seja realizada em benefício da criança. O desporto surge também como método que, incluindo regras estabelecidas, serve ainda como um canalizador e regulador de emoções para resolver frustrações que possam impedir a criança de evoluir nas suas variadas aprendizagens. É preciso encarar a diferença dos géneros, a importância dos irmãos não serem colocados no mesmo grupo, exceto gémeos. Bank e Kahn (1989, p. 33) salientam que os irmãos possuem um apego emocional forte, o que pode contribuir, muitas vezes, para explosões e desequilíbrios emocionais, apesar da criança, num estágio mais tardio, harmonizar e balancear a relação. Fica assim clara a relação hermenêutica entre as emoções e as outras aprendizagens. O desenvolvimento da competência emocional com atividades assertivas auxilia na inclusão da criança e, subsequentemente, permite a regulação emocional que, por sua vez, possibilita uma aprendizagem equilibrada e produtiva, independentemente se a autobiografia contextual é positiva ou negativa.

Perante esta complexidade educativa intercultural, que caracteriza a Alemanha, é preciso um “olhar de cima”, mais aprofundado, ou seja, um organizador que reflita sobre todos os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências pessoais, cognitivas e socio-afectivas, para operar uma mudança significativa na qualidade do palco da criança e fomentar a praxis do currículo, ou seja, a pertinência de um supervisor pedagógico.

5.1.4. A importância do Supervisor no desenvolvimento das competências

A visão que se tinha até agora do supervisor pedagógico começa a traçar novas ramificações que abrangem o pré-escolar numa compreensão de auxiliar as instituições, os educadores e promover a qualidade de aprendizagem nas crianças. Para cumprir todas estas funções, o supervisor pedagógico precisa de não só ter uma inteligência emocional superior, como promover esse equilíbrio emocional em todos os agentes educativos. Apesar do seu papel ser substituído por directores, como foi realçado pelos resultados na instituição Kinderhaus am Westpark, que lideram com objetividade e que dependem da situação. Tendo os directores ainda assumido funções que são mais do que suficientes -como lidar com uma equipa, criar estratégias no âmbito da gestão de recursos humanos e administrativos, ter conhecimentos de marketing, tecnologia e comunicação, dinamizar ações de formação e ampliar o autoconhecimento, promover o desenvolvimento do currículo, o que solicita sempre novas medidas, como o pensamento estratégico próprio do universo empresarial -, o apoio do supervisor torna-se uma peça-chave ineludível para que o sistema educativo tenha o sucesso pretendido. Neste sentido, é preciso equacionar onde é que o supervisor pedagógico poderia constituir um reforço no âmbito do pré-escolar.

Na perspectiva de Sabine Priester (2005), o supervisor poderia conduzir às seguintes melhorias:

- gerir conflitos entre colegas e pais,
- aumentar a autoconfiança nos agentes pedagógicos,
- avaliar os espaços, gerir as dinâmicas dos grupos e avaliar o número de crianças
- dinamizar ações de formação.

Priester (2005) assume ainda que o supervisor deve orientar, observar e avaliar todos os processos educativos numa visão em que é preciso abandonar o “Touch psicológico” e “ganhar o estatuto de dinamizador de recursos.” O que resultaria num apoio significativo para o pré-escolar e outros graus de ensino, objetivando o mundo das empresas, que demonstra que a sua sobrevivência depende de organizadores, tal como acontece com as instituições educacionais infantis.

A inovação do plano curricular na Baviera e um supervisor pedagógico pode trazer benefícios à educação pré-escolar, se existir o reconhecimento que este grau de ensino é tao importante quanto a universidade. Sobretudo, sendo um elemento chave para eliminar desde a infância desigualdades sociais que possam emergir, a começar pela já pré-seleção realizada para a entrada no ensino básico (seleção que era antes visível no final da 4.^a classe, onde as crianças são dependentes das suas notas enviadas para escolas distintas, nomeadamente Hauptschule, Realschule ou Gymnasium), e onde algumas crianças são enviadas para escolas regulares e outras para instituições de promoção. Esta situação pode ser precipitada e contribuirá para criar separações entre crianças tão novas, o que poderá estigmatizar ainda mais os descendentes de migrantes. Todos estes elementos precisam de uma resolução para que a criança consiga uma aprendizagem justa e igualitária das competências pessoais, cognitivas e sócio-afetivas, como acontece em Portugal, porque mais importante que um plano curricular é o bem-estar e harmonia da criança.

5.2. As competências transversais e orientações curriculares em Portugal

Ao contrário do que acontece na Alemanha, em Portugal existe só um currículo com orientações curriculares para a educação pré-escolar, OCEPE (Silva, 1997) que constitui uma referência oficial que permitem apoiar o educador durante os processos de aprendizagem. Estas orientações possibilitam a expansividade e flexibilidade para a elaboração de vários currículos e adaptação de várias pedagogias alternativas, metodologias, ações pedagógicas, e adaptação a diversos perfis de criança , bem como a formas distintas de avaliação. Assim, observando ainda o OCEPE, o processo educativo tem o seguinte propósito: observar, planejar, agir, avaliar, articular e diagnosticar as capacidades e interesses da criança e ainda recolher as informações da família e criar ações pedagógicas aliciantes, envolvendo a criança em todo o processo.

As orientações curriculares destacam uma base organizativa pedagógica sistemática, que pretende melhorar o sistema educativo pré-escolar através da inclusão de um conjunto de competências que se encontram organizadas por determinadas áreas. O número de competências pessoais, cognitivas e sócio-afetivas a alcançar pela criança são reduzidas em comparação com a Baviera, o que torna o seu desenvolvimento mais fácil e realista, exigindo menos estratégias por parte das instituições educativas. Os

jardins infantis elaboram os seus próprios projetos educativos, interessantes e, por vezes, peculiares, com metas ajustadas à sua pedagogia.

Neste sentido, apesar das últimas investigações em Portugal apontarem que existe uma linha de continuidade entre o jardim infantil e o ensino básico. Podemos adiantar, através do presente estudo, que existe um apoio ao educador, do qual este se pode servir, assumindo uma maior responsabilidade se, de facto, cumprir aquilo que o sistema educativo lhe exige. Mas tendo a Baviera como comparação, verifica-se uma linha de continuidade muito mais estreita entre o jardim infantil e o ensino básico, o que leva a equacionar se existe de facto uma linha notória de continuidade entre o jardim infantil e o ensino básico em Portugal.

A falta de uma linha de continuidade explícita pode gerar no futuro algumas discrepâncias, em que algumas crianças desenvolveram as competências desejadas encontrando-se melhor preparadas e capacitadas para a transição no ensino básico, e outras que não tiveram essa preparação porque as orientações curriculares não foram usadas. As competências a desenvolver no Pré-escolar em Portugal não são complexas e extensas, e a criança é curiosa e gosta de aprender, como se observou no estudo realizado no jardim infantil S. Jorge, em Alfragide. Isto coloca uma questão: se, perante a inovação curricular, não seria viável a obrigatoriedade do jardim infantil. Isto para garantir a igualdade de oportunidades, a criação de uma pré-escola como uma escola independente, para que a transição para o ensino básico fosse facilitada para a criança,. Para além disso, seria feito um diagnóstico no ensino básico, para verificar se a criança tem algumas aprendizagens ou não, isto não para pré-selecionar as crianças, mas averiguar se a instituição infantil e os educadores cumpriram a sua missão, não imputando a maior responsabilidade ao professor do ensino básico. Deve, então, Portugal manter a essência da sua educação pré-escolar, ou seja, o não sobrecarregar a criança com competências e a flexibilidade no âmbito das pedagogias alternativas.

5.2.1. Impacto das emoções no S. Jorge, Alfragide

Apesar das orientações curriculares em Portugal não seguirem as tendências atuais da inclusão da competência emocional pela sua pertinência sobre as outras competências como o presente estudo demonstrou, nas suas orientações curriculares, o jardim infantil S. Jorge promove uma pedagogia que se preocupou sempre com as emoções e isto

dentro dos diâmetros antroposóficos, como o da evolução da espiritualidade humana. Pelos resultados obtidos pelo inquérito por questionário e observação, reconheceu-se que o filtro essencial da aprendizagem consiste na criação de uma ambiência idílica, na promoção da liberdade espiritual, e no brincar livre, que evocam as emoções essenciais para o bem-estar da criança: a harmonia, felicidade e alegria.

Para criar este estado emocional associado à serenidade e a vivacidade são apontadas as seguintes características, obtidas pelos resultados da investigação:

- espaço (indicador como são importantes os espaços), casa familiar, calor humano, proteção e harmonia.
- educadoras que assumem o papel de guias.
- princípio de aprendizagem: brincar livre e imitação, que permitem desenvolver competências de forma natural (Krenz, 2013; Moyles, 2002; Moyles et al., 2011)
- ritmos, tarefas domésticas, canções e contos para estruturar a criança, promover a imaginação e apelar às emoções.
- foco no desenvolvimento físico, espiritual e anímico, o que se consubstancia através de três elementos principais: o corpo, emoções e o espírito (Rudolf Steiner).
- a nível curricular, competências principais: autonomia e o social, ou seja, a relação com o outro.
- materiais naturais.
- rotinas sem excessos didáticos.
- outras habilidades: a criatividade inata que é evidenciada pela pintura (tal como acontece em Munique), que serve para digerir as emoções.
- cooperação estreita com os pais.
- inexistência de hierarquias a nível de direção.

Nestes termos, ao promover a pedagogia Waldorf, S. Jorge não segue as dinâmicas atuais de aprendizagem, mas há muito visionadas por Rudolf Steiner, traduzindo-se o impacto das emoções no sucesso de aprendizagem destas crianças e na integração das mesmas, aceitando a existência da diferença.

A investigação realizada em Portugal e em Munique demonstra que, apesar de existirem visões diferenciadas sobre a forma que se encara as emoções, ambas admitem que sem regulação emocional não existe aprendizagem e muito menos o desenvolvimento de competências complexas.

Neste âmbito, as orientações curriculares em Portugal devem ponderar não só uma articulação mais estreita com o ensino básico (que permite uma transição emocionalmente mais estável para a criança), mas também a introdução da competência emocional, conjeturando não só a criação de espaços, projetos e ações pedagógicas, mas de uma disciplina que envolva as emoções, para acompanhar o aluno durante a sua aprendizagem ao longo da vida.

Conclusões e Considerações Finais

Os resultados da investigação viabilizam, assim, duas visões e realidades distintas que fazem jus a um currículo pré-escolar que se ajusta ao contexto social e político dos seus países. Tendo isto em consideração, observamos que os palcos infantis das crianças se distinguem substancialmente, e que se podem ajustar a um perfil de criança.

Temos, por um lado, a casa Kinderhaus amWestpark que, pela dimensão, número de crianças e estratégias, se assemelha a uma “pequena empresa”, exigindo sempre adaptações e mudanças e um pensamento estratégico, não só para que o plano curricular seja aplicado, mas para que a criança seja integrada a partir de um princípio que é fundamentalmente a didática. Para tal, há recurso a metodologias, ações pedagógicas, espaços, estratégias e técnicas baseando-se em dinâmicas inovadoras, percebendo que a associação entre o brincar e o lúdico é igualmente importante para que a criança se desenvolva na sua transversalidade, permitindo a sua integração numa nova sociedade.

Por outro lado, temos um jardim infantil que se assemelha ao espaço acolhedor familiar de uma casa, designado S. Jorge, onde se promove pedagogia Waldorf, ajustando-se à missão filosófica dos pais e sem a existência de uma academização precoce. Reconhecendo ainda assim que a realidade contemporânea é importante e que é preciso saber-se ajustar, usa-se já, neste âmbito, um registo de avaliação por competências, apesar da pedagogia rejeitar qualquer género de avaliação e de defender que o brincar livre não está ausente de aprendizagem. Nestes termos, podemos observar que existe, pela obrigatoriedade do currículo, uma cooperação estreita entre os níveis de ensino, e que em Portugal, independentemente das pedagogias, existe uma ponte de ligação para a criação dos primeiros alicerces que apoiam a transição da criança para o ensino básico.

No entanto, é preciso de salientar que existem pontos em comum entre estas instituições das quais destacamos:

- a sociabilidade do ser humano (primeira competência a desenvolver pela criança).

-
- o relevo da autonomia e da relação com o outro, contribuindo para uma linha de coerência de como se desenrola o desenvolvimento das competências que devem contribuir para o ajustar de modelos de aprendizagem ao pré-escolar.
 - a importância dos espaços, seja na criação de uma sala de aula para o pré-escolar (condição para que a criança aprenda as características do ensino básico) ou a casa em S. Jorge, que permite estruturar a criança num ambiente estável.
 - a criatividade que deve ser fomentada, sobretudo através do desenho que desvela as emoções da criança.

O ponto fulcral que permite uma união estreita entre as instituições é a preocupação com o campo emocional, perfilhando o entendimento de que a sua influência sobre outras competências é arrasadora, sobretudo, no âmbito das cognitivas e sociais, como espelham os resultados documentais, do inquérito por questionário e a observação. Possibilitando a expressão das emoções por parte das crianças várias leituras sobre o comportamento e pensamento da criança e das suas necessidades e desejos, principalmente em crianças que não dominam a língua e cujas emoções revelam uma resposta daquilo que sentem.

Por tudo que foi dito na investigação, e dado a educação se aproximar cada vez mais ao “pensamento” das empresas, o foco não deve recair logo sobre o conjunto de competências a desenvolver, que pode acontecer numa fase tardia da criança, mas criar as condições necessárias para que o currículo pré-escolar e posterior tenha o resultado esperado. Deste modo, o mais sensato seria criar primeiro os alicerces para uma aprendizagem de sucesso futuro, que podem ser promovidos por uma disciplina ligada às emoções que se iniciam na infância e que prolongam ao longo da vida. Isto levando em consideração as razões aludidas por Bisquerra Alzina (2008): a educação emocional contribui para o potenciar cognitivo, visto alavancar o desenvolvimento não só de um conjunto de competências mas sobretudo da personalidade integral, de modo a resolver problemas no quotidiano. A educação emocional também pode ter um carácter preventivo na ocorrência de problemas afetivos nas crianças que precisam de construir toda a sua arquitetura pessoal.

Concluimos com a presente investigação que no palco europeu os currículos seguem uma lógica nítida de desenvolvimento de competências. Já não podemos afirmar que as

últimas discussões teóricas e investigações em torno da criação de uma sociedade experimental e cognitiva sejam uma mera utopia, mas uma realidade que se encontra cada vez mais em vigor no mundo atual. Questionando, no entanto, a necessidade da aquisição de tantas competências, como no caso da Baviera que poderiam ser desenvolvidas noutras faixas etárias e graus de ensino.

Para responder à nossa pergunta de investigação:

Quais são e como são desenvolvidas as *Orientações curriculares: pedagógicas, didáticas e metodológicas do EPE* de ambos os contextos (Portugal e região da Baviera) no processo de ensino e aprendizagem do nível pré-escolar?

- ✓ As orientações curriculares presentes no plano curricular são baseados num conjunto de um interminável de competências (observar cap.2) que se dividem entre as essenciais (a desenvolver no jardim infantil) e as que são objetivos educacionais para o jardim infantil e o pré-escolar.
- ✓ Na casa Kinderhaus am Westpark, em Munique, as competências são desenvolvidas a partir de princípios pedagógicos, metas a atingir, técnicas pedagógicas, possíveis projetos, temas a desenvolver, e promoção de ações pedagógicas explanados no plano curricular.

Pelos resultados obtidos da documentação, inquérito por questionário e observação, a instituição em Munique promove ainda as seguintes metodologias, pedagogias e didáticas para os processos de aprendizagem:

- ✓ as educadoras elaboram o plano curricular semanal num documento Word com as temáticas, as competências a adquirir e atividades pedagógica que são previamente, anotadas e discutidas pelo grupo pedagógico, de modo, cooperativo no facebook.
- ✓ A teoria do apego (ancorada nas emoções) e o desenvolvimento da língua constituem o alicerce para o desenvolvimento das competências.
- ✓ Os temas semanais são iniciados na roda, onde se aplicam três técnicas de aprendizagem, culminando com um jogo para saber se a criança percebeu o que foi ensinado. Os temas prolongam-se ou articulam-se com atividades como o

desporto, artes plásticas, curso de alemão, e são aprofundados na escola pré-escolar.

- ✓ O ergoterapeuta serve para prevenir problemas que podem surgir durante o desenvolvimento das competências.
- ✓ Para desenvolver as competências são utilizados muitos materiais inovadores, que servem para estimular a criatividade.
- ✓ As estratégias, técnicas e metodologias de aprendizagem usadas no jardim infantil e escola pré-escolar são as seguintes: utilização de imagens; a promoção da autonomia (a criança veste-se sozinha, põe a mesa etc), repetição; ritualizações; treinos emocionais; músicas didáticas, rimas, linguagem robótica, jogos de movimento, pronunciar sílabas, dedilhados, canções temáticas, pinturas; questões que se iniciam no alemão por “W” Wo (onde), “Was”, “Wie “ como,” associar formas aos sinais de trânsito e outros elementos do quotidiano, dividir grupos e realizar “Kindermeeting” de discussão, (reuniões infantis para discutir a matéria) e manuais para o pré-escolar. Sendo aplicada a aprendizagem metódica: “aprender como se aprendeu.”
- ✓ As competências são ainda desenvolvidas a partir do princípio que conjuga o lúdico, brincar e a didática a partir de brinquedos e jogos como “Ravenburg”, onde cada jogo se concentra em determinadas competências (presentes no plano curricular) e ainda puzzle e memory.
- ✓ Para verificar a literacia e o desenvolvimento da criança é utilizada a SELDEK E SISMIK, que são obrigatórias e é feito um registo por competências a atingir na pré-escola.

Por sua vez, em Portugal, as orientações curriculares dividem-se em áreas específicas (ver cap.2), e possibilitam a expansividade e flexibilidade para a elaboração de vários currículos e adaptações de várias pedagogias, como acontece com o S. Jorge, que promove a pedagogia holística e livre Waldorf, apesar de considerar que algumas competências devem ser desenvolvidas noutros graus de ensino. Considerando ainda que a educação é a autoinstrução, tendo os pedagogos a missão de criar a ambiência propícia que desperte emoções positivas já pelas razões enumeradas, para que a criança em liberdade se consiga educar a si própria. Apesar da característica marcante desta pedagogia não ser o cultivar da intelectualidade

precoce na criança, S. Jorge, em Alfragide, adequa-se ao mundo actual, através da adaptação das orientações curriculares, articulando conteúdos e avaliando as metas suscetíveis de serem desenvolvidas pela faixa etária em questão, usando uma avaliação por competências a serem alcançadas:

- Os métodos pedagógicos e princípios didáticos baseados no brincar, imitação e ritmos.
- As competências pessoais e sociais são desenvolvidas quando as crianças aprendem a vestir-se sozinhas, a pintar, a modelar sem uma orientação auto dirigida; a cooperar com os colegas durante o brincar livre e tarefas domésticas.
- As cognitivas, que se encontram associadas às áreas do conhecimento, domínio da linguagem e abordagem a escrita (...) são aprendidas a partir da curiosidade da criança, que questiona o adulto; ou seja, na interação com o adulto e o seu desenvolvimento do pensamento.
- As artes plásticas, como a modelagem, pintura e o desenho, permitem avaliar o desenvolvimento da criança, o contacto com várias texturas, tintas, etc.

Concluimos que as crianças em Portugal, devido à sua curiosidade e autodidactismo, desenvolvem naturalmente os objetivos das áreas registadas nas orientações curriculares.

Os resultados da investigação permitiram responder ao objetivos específicos:

- ✓ Comparar as orientações curriculares: pedagógicas, didáticas e metodológicas do EPE entre Portugal e o EPE na Baviera.
- ✓ Explicar a natureza da orientação e os princípios pedagógicos em ambas EPE e identificar tipologias de práticas didáticas e pedagogias diversas.
- ✓ Identificar os parâmetros de avaliação aplicados nas EPE.

Sobre a comparação das orientações curriculares verificamos que existem diferenças substanciais entre a casa Kinderhaus am Westpark, em Munique, que promove a inclusão de crianças interculturais, e o S. Jorge, em Alfragide, que promove uma pedagogia Waldorf. Na instituição em Munique, as pedagogias, didáticas e metodologias são semelhantes ao modo como se aprende no ensino básico e onde já são

aplicados inovadores métodos e técnicas de aprendizagem, a começar pela aprendizagem metódica, treinos emocionais e temáticas para que as crianças consigam aprender as competências pessoais, cognitivas e sociais de uma forma dirigida e orientada e incluir-se na nova sociedade. Por sua vez, no S. Jorge, em Alfragide, existe a confiança de que a criança adquira as competências distribuídas por áreas específicas de forma livre, por via da imitação, ritmos e do brincar livre. Em ambas as instituições existe ainda uma forte preocupação pedagógica relativamente ao universo das emoções, apesar de estas serem encaradas de modo distinto, como já foi facultado.

Sobre a natureza da orientação e os princípios pedagógicos identificamos que, na casa Kinderhaus am Westpark, são o princípio da aprendizagem da língua alemã e a teorias do apego que devem criar o espaço para que aprendizagens de outras competências sejam adquiridas. Existe uma orientação didática semelhante à de um professor, como se constata no jardim infantil e pré-escolar e pela existência de um ergo-terapeuta que previne problemas de desenvolvimento ensinando a criança. Enquanto no S. Jorge, em Alfragide, existem guias que só intervêm quando a criança necessita, não existindo uma orientação dirigida, esperando que a criança brinque e imite o adulto em liberdade, para corresponder ao objetivo central da pedagogia Waldorf de apoiar o desenvolvimento físico, anímico e espiritual, numa conceção de que o ser humano deve ser livre no seu pensamento.

Os parâmetros de avaliação aplicados na casa Kinderhaus im Westpark são SALDAK e SESMIK, que são obrigatórios na Baviera, e ainda Perik. Para a escola pré-escolar existe um registo por determinadas competências. No S. Jorge, existe já uma avaliação constituída por um registo das competências, sendo, no entanto, o erro da criança uma questão do adulto.

A questão central da investigação é:

Que habilidades pessoais, cognitivas e sócio-afetivas são desenvolvidas no pré-escolar e que impacto têm as emoções sobre a aprendizagem em grupo?

Na Baviera existem um número interminável de habilidades a desenvolver (observar no capítulo 2), das quais podemos mencionar algumas para o jardim infanti: a eficácia, as motivacionais, a autonomia, a auto organização, a curiosidade e interesses individuais.

No âmbito das cognitivas, temos a memória, a capacidade de reflexão, a fantasia e a criatividade, bem como a capacidade para resolver problemas, a percepção diferenciada e social, a empatia e aceitação de perspetivas diferentes, a capacidade de comunicação, e o saber relacionar-se com outras culturas. As competências educativas objetivadas, para o jardim infantil e mais apropriadas para a escola pré-escolar, são a nível cognitivo, da língua e literacia, da matemática, da tecnologia de informação, da comunicação e média, das ciências naturais e tecnologia, sociais e emocionais, e orientação por valores e religião moral, bem como relações pessoais e conflitos, entre outras.

As emoções têm um papel fundamental no jardim infantil porque é este o palco onde se evidenciam emoções intensas durante a aprendizagem em grupo. Dado o grupo na casa Kinderhaus am Westpark, ser multicultural, o comportamento rebelde gerado pelas diferenças culturais não permite na fase de adaptação uma aprendizagem eficaz. O regular das emoções com atividades pedagógicas adequadas, como foi demonstrado pelos resultados do inquérito por questionário e observação, harmoniza o grupo que apresentava uma aprendizagem moderada, melhorando não só a inclusão do grupo, como os processos de aprendizagem.

Em Portugal, as orientações curriculares para a educação pré-escolar contemplam áreas de conteúdos que necessitam de metas (explanadas no Capítulo 2) que devem ser trabalhadas de forma articulada: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, domínio de expressões diferentes, sem elas motora, dramática, plástica ou musical, domínio da linguagem oral e abordagem da escrita, domínio da matemática, área do conhecimento e área das tecnologias de informação e comunicação.

Os grupos homogéneos a nível cultural em S. Jorge, Alfragide, e a ambiência propícia de emoções positivas traduzem uma aprendizagem de sucesso, como os resultados do inquérito e a observação revelam.

Em que circunstâncias o lúdico, as atividades entre pares e a inovação (tecnológica) contribuem para um maior sucesso cognitivo e social em ambos os EPE?

O lúdico, as atividades entre pares e a inovação têm em comum estimularem a criança a aprender e a relacionarem-se por um interesse comum, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social. Os resultados da observação na casa Kinderhaus

am Westpark demonstraram que o uso do tablet induz a uma maior concentração e atenção por parte das crianças durante aprendizagem.

No S. Jorge, Alfragide, a tecnologia não é aplicada e existe pouca inovação, daí não se verificar uma influência na aprendizagem. Já no que diz respeito às atividades entre pares e ao lúdico presentes nos contos, em histórias, e ao brincar livre, nota-se que contribuem, a nível social, para fortalecer as amizades e unir o grupo. A nível cognitivo, o lúdico e a aprendizagem entre pares despertam o interesse e curiosidade de aprender.

Em que se distinguem os Supervisores/Educadores entre ambos EPE durante o processo de ensino-aprendizagem e na avaliação?

Pelos resultados do inquérito, verificamos que não existem supervisores na instituição em Munique, mas sim um diretor e duas subdiretoras, que tentam orientar os seus profissionais com objetividade e consoante a situação. Igualmente, os resultados facultam que em S. Jorge, fazendo jus à pedagogia Waldorf, não existem hierarquias, mas apenas estruturas formais de resposta ao Ministério da Educação.

De acordo com a pesquisa, o educador em Munique promove uma educação inclusiva, baseada num processo de aprendizagem que inclui metodologias, técnicas, ações pedagógicas e princípios didáticos que são semelhantes aos de um professor do ensino básico. A prioridade é desenvolver o mais rapidamente possível a língua alemã e corrigir problemas de desenvolvimento com um terapeuta.

Pelos resultados da observação e do inquérito por questionário, constata-se que a avaliação obrigatória é SELDAK, (1. Avaliação do desenvolvimento e literacia em crianças nativas alemãs, e a SISMIK (2. avaliação do comportamento e interesse pela língua de crianças em contexto intercultural), usando o educador ainda a avaliação Perik e uma grelha com as competências atingidas e com as que precisam de ser ainda aprendidas. O erro é corrigido através de um feedback imediato.

A partir dos resultados da investigação, vê-se que as educadoras possuem o papel de guias e só intervêm junto da criança quando existe necessidade. A ideia é não fomentar uma influência na criança, que deve expandir e evoluir o seu espírito em liberdade. Os resultados ressaltam a força que a realidade acarreta, o que obriga um jardim infantil

Waldorf a adaptar-se às inovações do mundo, daí haver uma avaliação por competências em S. Jorge, Alfragide, onde o erro é encarado como um problema do adulto.

Que afinidades pedagógicas se registam entre ambas as instituições?

Os resultados da pesquisa permitiram perceber que as afinidades pedagógica entre ambas as instituições são atribuídas às emoções, seja pelos espaços ou pelas ações pedagógicas que modificam comportamentos, conduzindo-os a uma aprendizagem produtiva.

Apesar de currículos e instituições distintas, ressalta sempre um elemento que é fundamental para a aprendizagem, provando a sua pertinência: o desenvolvimento da competência emocional, que a torna a génese de todas as competências, cimentando o espaço para a aprendizagem. E é nesse sentido que a presente investigação pretendeu explicar, numa linha hermenêutica, que é preciso eliminar obstáculos e aceitar dinâmicas, partindo do princípio que a atividade principal da criança é o brincar e que nessa atividade já existe aprendizagem, gerando-se uma coerência que requer harmonia porque falamos num ser e no seu alicerce de vida.

Obtendo-se ainda dos resultados da investigação que os rituais, como a roda e a hora do silêncio são essenciais para estruturar e organizar a criança interiormente. E que o brincar e o lúdico são indiscutivelmente a profissão principal da criança. Em última instância, é observado na investigação que a avaliação é um elemento indispensável, que não é só aplicado em instituições que assumem uma função mais academizada, mas também em pedagogias alternativas que rejeitam a avaliação, como a Waldorf. Assim, é importante registar resultados, mas também melhorar o comportamento e desempenho da criança, através de um feedback imediato ou aperfeiçoar o labor do educador como é o caso Waldorf, em que o erro é encarado como problema do adulto.

Concluimos, a partir da investigação realizada, que não é possível falar apenas dos currículos nacionais ou regionais e comparar instituições de caracteres distintos, mas sobretudo compreender toda a realidade envolvente que influencia o desenvolvimento de competências.

É importante que a Europa não promova uma sociedade meramente cognitiva e experimental, mas uma sociedade colaborativa, cooperativa, autónoma, social e, em primeira instância, capacitada de inteligência emocional. A inclusão multicultural, tendo em consideração os refugiados, necessita de infraestruturas e muita investigação (seja no campo dos métodos de aprendizagem, géneros, espaços, dinâmicas e número do grupo de crianças por grupo, para que os currículos se adaptem a elas e possam ser elaborados para todas as crianças). Ficou, também claro que o desenvolvimento de competências é uma realidade complexa, que modifica a forma de pensar, organizar e estruturar um sistema educativo e o próprio jardim infantil, para que a criança consiga realmente aprender. É também notório que são necessárias ações de formação em cada área presente nos planos e orientações curriculares porque é preciso pensar que o educador não é realmente um professor e não se formou numa área específica. O que aponta, desde logo, para a mudança do seu papel. Reconhece-se ainda que, de facto, os sistemas educativos aproximam-se do mundo empresarial, ao elaborarem planos curriculares por competências e existirem diretores com funções cada vez mais semelhantes a um manager.

É preciso ver as novas mudanças que influenciam a forma de educar e, para isso, é preciso aceitar as dinâmicas, por vezes inovadoras, que se podem traduzir em melhorias nos processos de aprendizagem, como a contratação de supervisores pedagógicos, para auxiliar na implementação de um projeto complexo educativo por competências e a força da sua influência sobre variados aspetos.

No entanto, é preciso questionar se não seria viável a criança desenvolver as competências emocionais e sociais através das disciplinas e projetos e permitir que o cognitivo e o pessoal se desenvolvam naturalmente no jardim infantil.

Ou seja, é preciso dotar a criança , em conjunto com a mãe, de todas as competências, a emocional para que a criança esteja equilibrada e aprenda a regular emoções, para aprendizagens nos próximos graus de ensino.

É preciso ainda expor que a presente investigação não pretendeu questionar os currículos pré- escolares existentes na Baviera e Portugal, ou apelar a um tipo ideal de jardim infantil, porque é a transversalidade que enriquece os sistemas educativos e todas

as crianças são diferentes na originalidade. Pretendeu-se desmontar aspetos centrais que influenciam o desenvolvimento das competências para auxiliar a criança durante o seu processo de aprendizagem, sem esquecer o seu bem-estar e harmonia, e contribuir ainda para um melhoramento dos sistemas educativos europeus, o que é só possível com troca de conhecimento e cooperação.

Referências

- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 198–220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bachmann, Robert & Schleinkofer (2003) *Natürlich gesund mit Kneipp*. Verlag Trias
- Ansari, S. (2009). *Schule des Staunens: Lernen und Forschen mit Kindern*. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7^a ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Bank, S. P., & Kahn, M. D. (1989). *Geschwister-Bindung / Hg. Deutscher Taschenbuchverlag & DG, deutsche Aufl.* Munchen.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 369. <http://doi.org/10.2307/248684>
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia el enfoque de la educación emocional*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ciompi, L. (1999). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen; Gottingen.
- Comissão Europeia. (2007). *Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu (anexo de uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, publicada no Jornal Oficial da União Europeia em 30 de Dezembro 2006/L394*. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_

-
- 39420061230en00100018.pdf). Luxembourg: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Compani, M.-L., & Lang, P. (2011). *Waldorfkindergarten heute: eine Einführung* (1. Aufl.). Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Council of Europe. (2011). Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the “Europe 2020” strategy-2011 C/70/1. Official Journal of the European Union. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011XG0304%2801%29>
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt: wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. London: Penguin.
- Damasio, A. R. (2015). *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (8. Aufl.). München: List.
- Damasio, A. R., & Kober, H. (2013). *Ich fühle, also bin ich: die Entschlüsselung des Bewusstseins* (10. Aufl.). München: List.
- Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Unesco Office Brasilis. Retrieved from <http://www.gcedclearinghouse.org/resources/document/educa%C3%A7%C3%A3o-um-tesouro-descobrir-relat%C3%B3rio-para-unesco-da-comiss%C3%A3o-internacional-3>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed, pp. 1–43). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erdman, P., & Caffery, T. (Eds.). (2003). *Attachment and family systems: Conceptual, empirical and therapeutic relatedness*. New York: Brunner- Routledge.

-
- Fthenakis, W. E. (Ed.). (2003). *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg, Basel, Wien: Erder.
- Fthenakis, W. E., & Bayern (Eds.). (2013). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Fuhrmann, M. (2003). Bildungsziele im Wandel der Zeiten - und worauf soll es jetzt hinaus? Eine nüchterne Standortbestimmung, auch für Latein und Griechisch. *Pegasus- Onlinezeitschrift, III(2)*, 34–47.
- Garlin, E., & Merkle, S. (2010). *KIKUS:: Sprachförderung Deutsch (+ Erstsprachen) im Vor- und Grundschulalter. [3]: Arbeitsblätter 3* (1. Aufl., [Nachdr.]). Ismaning: Hueber.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática. 4ª ed.* Oeiras: Celta Editora.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Editorial PPU.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: the new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen - Das Gefüge psychischer Sicherheit. Völlig überarbeitete Auflage (Attachment. The composition of psychological security)*. Stuttgart: Klett-Cota.
- Hartmann, W., & Stoll, M. (1996). *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten*. (OBV). Wien.
- Kalpaka, A. (2001). Kalpaka, Annita: Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft - Anforderungen,

-
- Überforderungen, Chancen. *KiTa Spezial, Sonderausgabe Zu KiTa Aktuell*, 3, 5–10.
- Knauf, T. (2010). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6: der Raum als der "dritte Erzieher. In M. R. Textor (Ed.), *Kindergartenpädagogik- Online Handbuch*. Retrieved from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2076.html>
- Koch, B. (2012). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In *Das Kita-Handbuch (herausgegeben von Martin R. Textor)*. Würzburg: IPZF. Retrieved from *Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung*
- Krenz, A. (2013). *Kinder brauchen Seelenproviant: was wir ihnen für ein glückliches Leben mitgeben können* (4. Aufl.). München: Kösel-Verl.
- Kühnen (2003) *Denken auf Asiatisch*. In: *Gehirn und Geist - Dossier "Rätsel der Wahrnehmung"*. University Press
- Laevers, F., Vandenbussche, E. & Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children. Experiential Education Series, n° 2*. Leuven: Centre For Experiential Education.
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95–115). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, H. H. (2004). Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *289 Educação E Pesquisa*, 30(2), 289–300.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. (Tradução: Maria Adriana Veronese)*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. R., Georgeson, J., & Payler, J. (2011). *Beginning teaching - beginning learning in early years and primary education*. Maidenhead, England: McGraw

-
- Hill/Open University Press. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=863790>
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Lisboa: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestalozzi, J. (2007) Algunos escritos políticos. Ed. Barcelona; Lissau, Rudi (2000), *Rudolf Steiner: Life, Work, Inner Path and Social Initiatives*. Hawthorne Press
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105–132.
- Priester, S. (2005). *Supervision als Unterstützungsmöglichkeit für Kindergartenpädagoginnen: Welche Ansatzpunkte für eine stärkere Inanspruchnahme gibt es?* ARGE Bildungsmanagement Wien, Wien.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico - 2ª Edição*. Rio Grande do Sul: Editora Feevale.
- Ralf & Lütgert (2001) Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim
- RÖLL, (2003) Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München
- Ramos, C. C. (2012). *Os sistemas educativos da União Europeia: para uma leitura do espaço da educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ratey, J. J. (2003). *Das menschliche Gehirn: eine Gebrauchsanweisung* (2. Aufl). München: Piper.
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (Bundesministerium für Bildung und

-
- Forschung (BMBF). Bonn, Berlin. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf
- Sacristan, J. G. (1998). *O currículo – Uma Reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Salisch, M. v. (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Beziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2012). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 29(1). <http://doi.org/10.14417/ap.44>
- Sarmento, T. (2003). De estudante a educadora de infância: expectativas e ansiedades no processo de inserção profissional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia E Educacion*, 11(8), 1242–1253.
- Scheich, V. H. (2003, September 18). Lernen unter der Dopamindusche Was uns Versuche an Mäusen über die Mechanismen des menschlichen Gehirns verraten. *Die Zeit*. Retrieved from http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik_2
- Schlösser, E. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung* (3. Aufl). Münster: Ökotopia-Verl.
- Schott, F., & Azizighanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht: zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*; *ComTrans - ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage*. Münster: Waxmann.
- Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em*

-
- Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 93–119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, R., & Bohlen, C. (2011). *Die Erziehung des Kindes*. Dornach: Futurum.
- Textor, M. R. (2004). *Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thiesen, P. (2014). *Die gezielte Beschäftigung im Kindergarten: Bildungsangebote vorbereiten, durchführen und auswerten* (15., überarb. und erw. Aufl). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação (2a edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto.
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10133>
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript, pp. 1–27). Weinheim: Beltz.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (Fifth edition). Los Angeles: SAGE.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zimmer, Renate (2006) *Alles über Bewegungskindergarten*. Taschenbuch

Referências Legislativas

Bildungs- und Erziehungspläne (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei nº 49/2005. Publicada em Diário da República a 30 de Agosto de 2005.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97. Publicada em Diário da República a 10 de Fevereiro de 1997

ME (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (OCEPE, 1997). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.

ME (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001) – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ME (2010). Metas de Aprendizagem - Apresentação - As Metas no Ensino Básico (Publicado a 2 de Outubro em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/> e acedido a 2 de Novembro de 2010.